TEILHABE

Roland Stein, Hans-Walter Kranert (Hg.)

Psychische Belastungen in der Berufsbiografie

Interdisziplinäre Perspektiven

Teilhabe an Beruf und Arbeit 4



Psychische Belastungen in der Berufsbiografie

Interdisziplinäre Perspektiven

Roland Stein, Hans-Walter Kranert (Hg.)

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

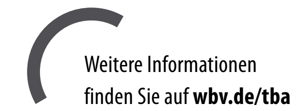
Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.



Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist
Inhaber des Lehrstuhls für
Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Hans-Walter Kranert ist
Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für
Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Weitere Informationen
finden Sie auf **wbv.de/tba**

Roland Stein, Hans-Walter Kranert (Hg.)

Psychische Belastungen in der Berufsbiografie

Interdisziplinäre Perspektiven

Teilhabe an Beruf und Arbeit 4

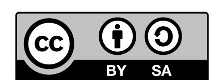


Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestell-Nr.: 6004904
ISBN (Print): 978-3-7639-6772-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6773-5
DOI: 10.3278/9783763967735

Printed in Germany



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden

Arbeit und Beruf repräsentieren einen zentralen Aspekt des menschlichen Daseins – auch dann, wenn ein weites Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit fokussiert wird. Bezogen auf die Gesellschaft zum einen und das Individuum zum anderen kommen den verschiedenen Formen von Arbeit unterschiedliche Funktionen zu. Für den Einzelnen reicht das Spektrum von Existenzsicherung und gut abgesicherter Lebensführung über Zeitstruktur, Kommunikation, Austausch und soziale Kontakte bis hin zum Erleben von Sinnhaftigkeit sowie (unter optimalen Bedingungen) zumindest partieller Selbstverwirklichung. Auch wenn in jüngerer Zeit immer wieder über ein Ende der Arbeitsgesellschaft diskutiert wird, ist der Bedeutungsgehalt eines Tätigseins in Arbeitsbezügen nach wie vor existenziell. Zugleich ist der Zugang, zumindest zum Erwerbsarbeitsmarkt, bis dato immer noch berufsförmig organisiert. Einer standardisierten und stratifizierten beruflichen Bildung in spezifisch bundesdeutscher Tradition ist daher nach wie vor große Bedeutung beizumessen. Gleichzeitig besteht für das Individuum im 21. Jahrhundert nach wie vor – und teilweise auch neu – eine Fülle von Problemen, einen Berufsabschluss zu erlangen, in Arbeit zu kommen und in auskömmlicher beruflicher Tätigkeit zu bleiben.

Besondere Schlüsselstellen sind Transitionen, d. h. Übergänge zwischen Systemen und Lebensphasen. Nach dem Berufsabschluss, aber vor allem am Ende der Schulzeit finden zentrale Weichenstellungen für das weitere Leben statt, die oftmals krisenbehaftet sind. Dies gilt für große Teile der Gesellschaft, insbesondere jedoch für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Zwar ist der Status von Behinderung in Deutschland sozialrechtlich bestimmt, er stellt jedoch zugleich eine (notwendige) Festlegung in einem Spektrum des „Mehr-oder-weniger“ dar und ragt damit weit in den Bereich des „Nichtbehinderten“ hinein. Letzteres könnte man auch, weiter und offener gefasst, mit dem Begriff „Beeinträchtigung“ beschreiben, wie er im Kontext der Benachteiligtenförderung diskutiert wird. Solche Beeinträchtigungen gründen einerseits in der Person, andererseits in den Bedingtheiten der unterschiedlichen Felder gesellschaftlicher Teilhabe. Von daher gilt es, das komplexe Wechselwirkungsgefüge zwischen der Person selbst und dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in den Fokus zu rücken – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund eines sonderpädagogischen Verständnisses von Behinderung schon lange diskutiert wird.

In komplexen Gesellschaften wie der deutschen haben sich über Jahrzehnte differenzierte Systeme entwickelt, die Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in den Fokus nehmen und unterstützende Maßnahmen entwickeln sowie bereithalten. Entsprechend nimmt sich hierzulande ein breites Portfolio von Organisationen und Institutionen ebendieser Fragen der gesellschaftlichen Realität an. Zugleich ist es erforderlich, dass sich diese Systeme und Maßnahmen in einen Prozess der Evaluation und Weiterentwicklung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft begeben, auch unter der Perspektive von Inklusion.

Im Rahmen der vorliegenden Buchreihe werden die sich in diesem Kontext stellenden Fragen und Herausforderungen unter einer primär forschenden Betrachtungsweise aufgegriffen. Dabei stehen Modellversuche und Projekte im Vordergrund, in deren Rahmen Maßnahmen begleitet und evaluiert werden – mit den entsprechenden Schlussfolgerungen daraus –, aber auch zentrale Problemstellungen eine Aufarbeitung und Diskussion erfahren. Alle Forschungsbeiträge orientieren sich zugleich angesellschaftlichen Praxen und sollen in ebendiese anregend hineinwirken. Sie bewegen sich damit in einem Gesamtkontext, welcher in Deutschland Berufsbildung, Arbeitsmarkt, berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfasst. Die Herausgeber freuen sich, besonders impulsgebende und in diesem Sinne für Forschung wie Praxis interessante Publikationen auszuwählen und einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ richtet sich dabei bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker, Behördenvertreter, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit sowie dem Verlag wbv Publikation, der es mit seinem Engagement ermöglicht hat, die vorliegende Schriftenreihe zu etablieren. Ein weiterer herzlicher Dank gilt den Mittelgebenden und Unterstützenden der Publikationen sowie den Personen aus der Praxis, die ihre Expertise und ihr Handlungsfeld der Forschung zur Verfügung stellten.

Würzburg, im Juni 2022

Roland Stein und Hans-Walter Kranert

Abstract

Psychische Belastungen stellen hinsichtlich ihrer Breite, aber auch bezogen auf ihre Tiefe mehr denn je eine zentrale Herausforderung unserer Gesellschaft dar. Sie repräsentieren ein Signal für Störungen der Person-Umwelt-Interaktion und bilden ein Spektrum von vorübergehenden und eher milderen bis hin zu überdauernden und stark beeinträchtigenden Problemen.

In diesem Band werden solche Belastungen bezogen auf die Berufsbiografie beleuchtet. Dabei gilt der Blick sowohl den – oftmals besonders und zusätzlich belastenden – Übergängen als auch einzelnen Phasen: von beruflicher Bildung, der Teilhabe am Arbeitsleben bis hin zum berufs- und arbeitsbezogenen Wiedereinstieg.

Dabei verfolgt der Band ergänzend das Ziel, oft nebeneinanderstehende wissenschaftlich-fachliche Diskurse aus unterschiedlichen Professionen zusammenzuführen und interdisziplinär vom Blick auf das Themen- und Problemfeld sowie den bestehenden Konzepten, Unterstützungsangeboten und Maßnahmen bei psychischen Belastungen zu profitieren – für Theorie wie Praxis.

In terms of their breadth, but also in terms of their depth, mental stress represents a central challenge to our society more than ever before. They represent a signal for disturbances of the person-environment interaction and thus at the same time form a spectrum from temporary and rather mild to long-lasting and severely impairing problems.

In this volume, such burdens are examined according to the process of professional biography. The focus is on the – often particularly and additionally stressful – transitions between phases as well as on the phases themselves: from vocational education and training and participation in working life to passages of return-to-work.

In doing so, the volume also pursues the goal of bringing together scientific and professional discourses from different professions that often exist side by side and to benefit from an interdisciplinary view of the topic and problem area as well as the existing concepts, support services and measures for mental stress – addressing theory as well as practice.

1 Psychische Belastungen in der Berufsbiografie – eine Einführung

Roland Stein & Hans-Walter Kranert

Psychische Belastungen bilden hinsichtlich ihrer Breite, aber auch bezogen auf ihre Tiefe mehr als je ein bedeutsames Querschnittphänomen in unserer Gesellschaft. In den Übergangsphasen hin zur beruflichen Bildung, im Rahmen ihres Verlaufs und ihrer Ausgestaltung sowie auch in der nachfolgenden Beteiligung am Erwerbsleben zeigen sich die damit verbundenen Herausforderungen in besonderem Maße. Mit dem Begriff der psychischen Belastung wird hier in zweierlei Hinsicht ein weit gespannter Terminus zugrunde gelegt, um mögliche Antworten auf zentrale Fragen der Teilhabe aus diversen Blickwinkeln anzudenken: zum einen bezogen auf das Spektrum von vorübergehenden und eher milderen bis hin zu überdauernden und stark beeinträchtigenden Problemen – und zum anderen verstanden als Signal für „hinter" der individuellen Belastung liegende Störungen der Person-Umwelt-Interaktion. Damit wird Belastung hier zugleich direkt als ein psychisches Phänomen, als inneres Erleben verstanden, analog zum Konzept der psychischen Beanspruchung in der Arbeits- und Organisationspsychologie.

In verschiedenen Praxisfeldern wie auch in den korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen der (Berufs-)Pädagogik, der Sonderpädagogik sowie auch der (Sozial-)Psychiatrie finden sich Handlungskonzepte und Forschungsbemühungen zur Beantwortung der mit diesem Thema verbundenen Fragestellungen. Jedoch verbleiben diese Ansätze jeweils im Geltungsbereich der eigenen Fachdisziplinen, welche sich oft stark an sozialrechtlichen Bestimmungen oder medizinischen Kategorisierungen orientieren. Ein übergreifender sowie zugleich differenzierter und kondensierter Diskurs, der von psychischen Belastungen als Querlage in Fragen der Teilhabe an Beruflicher Bildung wie auch am nachfolgenden Erwerbsleben ausgeht, steht noch aus.

Hierzu möchte der konzipierte Band einen ersten Anstoß bieten. In interdisziplinärer Perspektive sowie auch in Verschränkung von Theorie und Praxis sollen nachschulische berufliche Bildungsprozesse und auch Unterstützungsangebote zur Teilhabe am Erwerbsleben unter dem Fokus psychische Belastungen in den Blick genommen werden. Gerahmt von theoretischen Grundlegungen soll ein zusammenführender Überblick der vielfältigen Bemühungen entstehen, welcher zugleich die Basis für einen Prozess des Voneinander-Lernens zu bilden vermag. Zusammenfassend könnten hieraus Impulse für ein kontinuierliches Unterstützungs- und Begleitsetting über unterschiedliche Lebens- und Bildungsphasen hinweg gewonnen werden.

Zur Struktur des Bandes

Die insgesamt 26 Einzelbeiträge dieses Bandes bündeln sich um vier zentrale Themenfelder. Zunächst erfolgt eine *theoretische Grundlegung* der für den weiteren Diskurs zentralen Aspekte – psychische Belastung sowie deren Zusammenhang zur Beruflichen Bildung bzw. Erwerbsarbeit. Daran anschließend beleuchten Vertreter:innen aus *verschiedenen (Professions-) Feldern* und damit aus unterschiedlichen Traditionen und rechtlichen Verankerungen heraus das Phänomen und geben somit einen differenzierenden Überblick über die mögliche Bandbreite eines derartigen Erlebens. Den weitaus umfassendsten thematischen Block bilden die Blicke auf spezifische *Etappen und Handlungsfelder*, deren Systematik sich vornehmlich an einer idealtypischen Berufsbiografie orientiert. So werden hier neben ausgewählten Transitionen psychische Belastungsmomente und darauf bezogene Handlungsansätze im Zusammenhang mit Beruflichen Bildungsprozessen wie auch mit der Teilhabe an Erwerbsarbeit aufgegriffen. Dabei werden jeweils ausgehend von einem ersten Überblick ausgewählte Forschungsbefunde, Konzepte und/oder Handlungsansätze vorgestellt. Ein *Perspektivwechsel* – der Blick auf Belastungsmomente beim Bildungspersonal selbst – rundet den Band mit einem kleineren Themenblock zum Ende hin ab.

Theoretische Grundlegung

Roland Stein entwirft mit seinem Beitrag ein weit gefasstes Verständnis von psychischer Belastung im Sinne einer thematischen Grundlegung; dies basiert auf einem in der sonderpädagogischen Subdisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen breit diskutierten und vielfach herangezogenen interaktionistischen Modell. Er zeigt damit auf, welche Momente zur Wahrnehmung bzw. zum Erleben von psychischen Belastungen beitragen; dadurch werden nicht nur die Person selbst, sondern auch deren spezifische aktuelle Lebenssituation wie auch die sich darin ergebenden Interaktionsprozesse zum Ansatzpunkt von präventiven und auch rehabilitativen Handlungsansätzen.

Das psychische Belastungserleben spezifisch in den Lebensbereichen Beruf und Arbeit greift *Hans-Walter Kranert* im Folgenden auf. Ausgehend vom grundlegenden Zusammenhang von Berufsbildung und Arbeit skizziert er anhand von fünf Thesen mögliche Zusammenhänge zwischen Verunsicherungen aufseiten der Beschäftigten und der Arbeitswelt, wie sie sich heute und perspektivisch auch in Zukunft darstellen könnten. Darauf aufbauend werden mögliche Handlungsansätze für die in der Regel biografisch vorgelagerte berufliche Bildung skizziert.

Unterschiedliche Perspektiven auf psychische Belastungen

Zur Illustrierung des hier breit aufgefassten Begriffs von psychischen Belastungsmomenten werden im zweiten Themenblock unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen eingenommen und weiter entfaltet. Zunächst nimmt *Philipp Hascher* das zeitlich vorgelagerte allgemeinbildende Schulsystem in den Blick. Er beleuchtet den Bedeutungsumfang des Begriffs des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung auf drei Ebenen: definitorisch-begrifflich, statistisch-empirisch wie auch pädagogisch-institutionell. Dabei wird deutlich, dass psychische Belastungen nicht

ausnahmslos deckungsgleich sind mit dem schulrechtlich begründeten Label dieses Förderschwerpunktes, aber hier deutliche Verbindungslinien aufscheinen.

Aus Perspektive der Jugendhilfe wendet sich *Menno Baumann* psychischen Belastungen als „(ver-)störenden Verhaltensweisen“ zu. Er zeigt nachdrücklich auf, dass einerseits die Zielgruppe von psychischen Belastungen besonders betroffen ist, andererseits aber auch die Inanspruchnahme von Leistungen nach dem achten Sozialgesetzbuch selbst auch einen Risikofaktor darstellt für ebenjene Belastungsmomente. Konsequenzen für die Ausgestaltung eines entsprechend sensiblen Jugendhilfeangebotes, insbesondere im Übergangsgeschehen von der Schule in den Beruf, werden abschließend formuliert.

Die medizinische Perspektive bringen *Timo D. Vloet* und *Marcel Romanos* mit ihrem Beitrag ein. Sie stellen mit ADHS, Angststörung, Depression, Autismus-Spektrum-Störung sowie Anorexia nervosa zentrale Störungsbilder in den Mittelpunkt, welche im Transitionsalter von besonderer Bedeutung sind und zugleich die Teilhabechancen an beruflicher Bildung wie auch an Erwerbsarbeit maßgeblich mitbestimmen.

Aus sozialrechtlicher Perspektive beleuchten *Silke Tophoven*, *Nancy Reims* und *Anita Tisch* das Phänomen, welches hier als psychische Behinderung kategorisiert wird. Anhand ihrer umfassenden Analyse von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch die Bundesagentur für Arbeit zeichnen die Autorinnen das Übergangsgeschehen und auch den Rehabilitationsprozess selbst für die Zielgruppe nach. Dabei wird insbesondere die Übergangsphase als besonders sensible Periode hervorgehoben und zugleich auf die nach wie vor beeinträchtigten Beschäftigungschancen verwiesen.

Etappen und Handlungsfelder

Mit Fragen zu den Übergängen in das bzw. aus dem beruflichen Bildungssystem heraus erfolgt der Einstieg zu den berufsbiografisch relevanten Handlungsfeldern für Menschen mit psychischen Belastungen. *Werner Bleher* und *Stephan Gingelmaier* thematisieren zunächst Übergangssituationen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Sie zeigen hier die besonders prekäre Situation dieser Schülerschaft auf, insbesondere auch im Hinblick auf ihre nachschulischen Karriereverläufe. Sie stellen verschiedene Bausteine einer schulischen Berufsorientierung vor und betonen deren besondere Bedeutung angesichts psychischer Belastungsmomente. Eine vergleichbare Thematik, jedoch aus einem inklusiven schulischen Setting heraus, diskutieren *Lena Bömelburg, Dirk Sponholz* und *Jan Jochmaring*. Ausgehend von grundsätzlich denkbaren möglichen Übergangsszenarien von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fokussieren sie ebenso Fragen des Übergangs im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Neben Veränderungen in der schulischen Berufsorientierung plädieren die Autorinnen und Autoren auch für eine grundsätzliche Verbreiterung möglicher beruflicher Zielperspektiven nach der Schule. Im Anschluss daran thematisiert *Helga Fasching* den Übergang aus der Berufsbildung hin zu Erwerbsarbeit. Ihre Überlegungen zu einer optimalen Übergangsgestaltung basieren neben theoretischen Gedanken auch auf

den Erfahrungen in einem in Österreich durchgeführten Forschungsprojekt. „Unterstützung anbieten und Zeit geben“ sind hierbei für die Autorin die zentralen Schlüsselmomente für eine möglichst gelingende Teilhabe an Erwerbsarbeit nach erfolgter Berufsbildung.

Mit dem Blick in das sogenannte Übergangssystem erfolgt eine thematische Fortführung der Diskussion hinein in das nachschulische Segment der beruflichen Bildung. *Günther Ratschinski* gibt zu dem viel diskutierten System der Berufsvorbereitung zunächst einen fachlichen Überblick, den er schließlich unter dem Aspekt der Effektivität kritisch beleuchtet. Für das Einlösen des mit diesen Angeboten verbundenen Anspruchs einer Übergangsgestaltung fordert er entsprechende Veränderungen vehement ein. *Karin Heinrichs*, *Anita Buchegger-Traxler* und *Wilfried Prammer* zeigen anhand der Ausbildungspflicht in Österreich auf, wie ein Übergangsgeschehen überregional strukturell ausgestaltet werden kann. Neben grundlegenden Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung für die Zielgruppe werden auch Stützstrukturen wie das Netzwerk berufliche Assistenz vorgestellt. Dabei halten die Autor:innen aber fest, dass in dieser Übergangssystematik Jugendliche mit psychischen Belastungen nicht dezidiert und übergreifend erfasst sind.

Dem Segment der Berufsausbildung in der Sekundarstufe II wendet sich im Anschluss *Karl Wilbers* zu. Er gibt zunächst einen systematischen Überblick über Ausbildungsoptionen in der hier fokussierten Bildungsstufe. Anhand von Forschungsbefunden zeigt er mögliche Belastungsfaktoren in der Berufsausbildung auf, welche ebenso psychische Belastungen bedingen können; eine Förderung von Resilienz ordnet er dabei klar als zentrale Aufgabenstellung für alle Lernorte in der Berufsausbildung ein. *Hans Walter Kranert* und *Sophie C. Holtmann* zeichnen mit ihrem Beitrag das Belastungserleben von Auszubildenden unter den Bedingungen der Corona-Pandemie anhand regionaler Forschungsbefunde nach. Hierzu werden das zugrunde liegende Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass sich die Auszubildenden als deutlich belastet erleben – und der Lernort Betrieb zugleich als besonders bedeutsam für die Bewältigung der Ausbildung unter diesen spezifischen Rahmenbedingungen einzustufen ist.

Das seit mehreren Jahrzehnten etablierte pädagogische Subsystem der Benachteiligtenförderung stellen *Dietmar Heisler* und *Susanne Schemmer* im Überblick vor. Dabei konstatieren sie, dass Jugendliche mit psychischen Belastungen nicht explizit als Zielgruppe dieses Subsystems gelten, deren Unterstützung aber durchaus als zentrale pädagogische Aufgabe zu sehen ist. Resümierend zeigen sie notwendige Schritte zur Weiterentwicklung diese Fördersystems angesichts aktueller Szenarien in der Berufsbildung wie auch am Arbeitsmarkt auf. Beispielhaft für dieses Subsystem stellt *Martin Mertens* die spezifischen Angebote der Produktionsschulen in Deutschland vor. Auch hier finden sich in der Zielgruppe verstärkt Jugendliche mit psychischen Belastungen wieder, obwohl dies nicht den zentralen Marker für den Zugang zu ebendiesen Bildungsangeboten darstellt. Pädagogisch-didaktische, strukturelle sowie auch personelle Konsequenzen sind jedoch nach Auffassung des Autors aufgrund eines sich verändernden Personenkreises zu ziehen.

Im weiteren Subsystem der beruflichen Rehabilitation findet sich die Zielgruppe des Bandes seit jeher wieder, wenn auch jüngst in zunehmendem Maße. *Sven Hohmann* und *Matthias Morfeld* umreißen zunächst aus sozialrechtlicher Perspektive das breite Feld der Rehabilitation. Dabei nehmen sie neben der beruflichen Erst- auch die Wiedereingliederung in den Blick. Im Besonderen fordern sie die verstärkte Berücksichtigung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF bei der individuellen Bedarfsermittlung. Als zentrale „Player“ in diesem Segment sind die Berufsbildungswerke zu identifizieren. *Walter Krug* erläutert deren Zielsetzung wie auch die Spezifika ihrer Bildungsarbeit. Anhand der Teilnehmendenstruktur wird deutlich, dass Menschen mit psychischen Belastungen zwischenzeitlich zur dominierenden Zielgruppe dieser Einrichtungen gehören. In diesem Zusammenhang fordert der Autor unter anderem auch, die Forschungsbemühungen im Hinblick auf die Wirksamkeit von Berufsbildungswerken hinsichtlich möglicher Teilhabechancen deutlich zu forcieren. Auch Werkstätten für behinderte Menschen leisten ihren Beitrag zur beruflichen Rehabilitation, wenngleich ihr Auftrag sozialrechtlich weiter gefasst ist. *Guido Schmidt* und *Irmgard Plößl* beschreiben, ausgehend von den Grundstrukturen dieser Einrichtung, psychische Belastungen als relevantes Themenfeld für die Organisationsentwicklung. Sie plädieren dafür, „recovery zu ermöglichen“. Hierfür halten diese Einrichtungen spezialisierte Angebote wie auch spezifisch weitergebildete Fachkräfte vor.

Das Feld der Erwerbsarbeit wird unter der Perspektive psychischer Belastungen in dreifacher Hinsicht erschlossen: präventiv über die Strategie des stay at work, interventiv über return to work-Prozesse und schließlich ergänzend auch dahingehend, wie ein Leben jenseits dieses Teilhabefeldes zu gestalten wäre. *Mathilde Niehaus*, *Jana F. Bauer* und *Marie Heide* führen in das Themenfeld ein, indem sie die Erwerbsbeteiligung der Zielgruppe skizzieren. Darauf aufbauend werden zentrale Praktiken und Maßnahmen sowie auch Akteurinnen und Akteure des stay at work vorgestellt und mit Forschungsansätzen in Verbindung gesetzt. Dabei identifizieren die Autorinnen die Notwendigkeit eines breiteren Forschungsansatzes, welcher die Kontextabhängigkeit von Maßnahmen stärker in das Blickfeld rückt. *Lorenz Leven*, *Michael Schuler*, *Christian Gerlich*, *Heike Kemter* und *Heiner Vogel* berichten beispielgebend vom Beratungsangebot „Blaufeuer“, welches aktuell an verschiedenen Standorten im Rahmen eines Forschungsprojektes umgesetzt wird. Aus der begleitenden Evaluation dieser institutionenunabhängigen Orientierungsleistung innerhalb des Versorgungssystems wird deutlich, dass eine Fallkoordination jenseits sozialrechtlicher Diversifizierung der besonderen Bedarfslage der Zielgruppe entspricht.

Jens Knispel, *Veneta Slavchova* und *Viktoria Arling* geben einen Überblick zur beruflichen Wiedereingliederung der Zielgruppe. Neben einer begrifflichen Einordnung des return to work-Ansatzes werden wesentliche Strukturen wie auch Strategien im Überblick skizziert. Dabei nimmt die Autorengruppe auch unterschiedliche Erfolgsgrößen solcher Maßnahmen in den Blick. Als besonders bedeutsame Handlungsstrategie zeichnen *Katharina Spengler* und *Thomas Becker* das supported employment nach, dessen Evidenz sie mit internationalen Befunden belegen. Besondere Hürden bzw. Herausforderungen bei einer Umsetzung im bundesdeutschen Arbeits-

und Berufssystem werden schlussfolgernd hervorgehoben. *Ernst von Kardorff* ergänzt die Ausführungen zu diesem Feld, indem er dezidiert den Forschungsstand rezipiert und insbesondere charakteristische Verlaufskurven vorstellt; diese werden durch zwei Fallbeispiele illustriert. Resümierend konstatiert er, dass sich beide Strategien (return to work wie auch stay at work) im Betrieb als zentralem Ort „bewähren müssen".

Das bisher in der Forschung wenig beleuchtete Leben jenseits einer Erwerbsarbeit greifen *Hans-Walter Kranert*, *Philipp Hascher* und *Roland Stein* in einem abschließenden Beitrag auf. Auf Basis vorliegender Daten wird eine Typologie von Lebenssituationen entworfen, welche Formen der Lebensgestaltung jenseits von Erwerbsarbeit abbilden soll. Die darin integrierte institutionalisierte Beschäftigung wird im Anschluss einer genaueren Darstellung unterzogen, um daraus Konsequenzen für Forschung wie auch die rehabilitative Praxis abzuleiten.

Perspektivwechsel – das Bildungspersonal

Mit einem Wechsel der Blickrichtung auf das Bildungspersonal schließt der Band. *Tobias Kärner*, *Karin Heinrichs*, *Julia K. Weiß* und *Matthias Bottling* analysieren zunächst die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften an beruflichen Schulen, die sich im Vorbereitungsdienst befinden, und ihren jeweiligen Seminarleitungen. Auf Basis einer im süddeutschen Raum durchgeführten Online-Befragung konnten die Autorinnen und Autoren typische Beziehungskonstellationen identifizieren, welche von einem Teil der Befragten als belastend und damit zugleich als wenig zufriedenstellend wahrgenommen wurden. Entsprechende Weiterbildungen zu Fragen der Beziehungsarbeit im Vorbereitungsdienst werden gefordert. Im Hinblick auf das betriebliche Bildungspersonal skizziert *Hans Walter Kranert* in seinem Beitrag den aktuellen Forschungsstand zu möglichem Belastungserleben. Hierfür werden die vorzufindenden Weiterbildungsangebote zur pädagogischen Ausbildungsbefähigung vorgestellt und hinsichtlich ihrer curricularen Ausgestaltung untersucht. Dabei wird deutlich, dass auf Praxisebene durchaus Belastungsmomente aufseiten der Ausbildenden wahrgenommen werden, jedoch diese sowohl in Forschung als auch in den formalen Weiterbildungsgängen nicht spezifisch adressiert werden.

Anmerkung der Herausgeber

Die Form des Genderns folgt jeweils dem Vorgehen der Autor:innen.

2 Theoretische Grundlegung – psychische Belastungen im Lebensbereich Beruf und Arbeit

2.1 Psychische Belastung – eine „Verhaltensstörung“?

Roland Stein

Im Hinblick auf psychische Belastungen bei Menschen im Sinne eines spezifischen, unter Umständen auch länger überdauernden inneren Erlebens wird, über die verschiedenen Systeme sowie auch Lebensphasen hinweg, in unserer Gesellschaft mit unterschiedlichen Begriffen und Konzepten operiert. Dies entspricht oft der Logik aus den jeweiligen Systemen heraus, insbesondere den dort (dominant) operierenden Professionen – es erschwert aber zugleich in erheblichem Maße die Kommunikation.

Selbst innerhalb eines wissenschaftlichen Kontextes, der sich spezifisch mit diesen Fragen beschäftigt, der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als sonderpädagogischer Subdisziplin mit über 20 Professuren in Deutschland bundesweit, findet sich diese Heterogenität historisch sowie teilweise auch aktuell. Dies begründet sich aus den hier relevanten Praxisfeldern: So folgt die Begrifflichkeit im schulischen Bereich häufig den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und fokussiert insofern den Begriff des emotional-sozialen Förderbedarfs. Die Begrifflichkeit im Kontext der Teilhabe an Arbeit und Beruf ist hingegen durch die Sozialgesetzgebung geprägt und stellt Begriffe wie seelische Behinderung (SGB IX), psychische Störung (SGB VIII) oder auch Benachteiligung (SGB III) in den Vordergrund. In außerschulischen Feldern der pädagogischen Nachbardisziplin der Sozialen Arbeit wiederum dominieren sozialrechtlich die Begriffe der Erziehungshilfe und des entsprechenden Hilfebedarfes, während sich hier auch der Begriff „Abweichendes Verhalten“ etabliert hat (Lamnek 1996; 1997, Böhnisch 1999) – aber auch Begriffe wie „herausforderndes Verhalten“ bestimmen die Diskussion. Immerhin zentriert sich die sonderpädagogische Fachszene auf die drei Eckbegriffe der Erziehungshilfe, der sozial-emotionalen Entwicklungsförderung sowie – eben – der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Es gibt also jeweils gute Gründe für unterschiedliche Bezeichnungen. Aber zugleich entstehen damit Probleme der fehlenden begrifflichen Kontinuität über Phasen und der begrifflichen Analogie über Systeme und Professionen hinweg. Dies führt immer wieder zu Verständnisproblemen dessen, was denn gemeint sei, über biografische Transitionen und Phasen hinweg sowie zwischen den unterschiedlichen Systemen – für den Kontext psychische Belastungen insbesondere Schulsystem, Gesundheitssystem, Kinder- und Jugendhilfesystem, System der Jugendgerichtsbarkeit und Jugendstrafe sowie eben das System der Arbeits- und Berufswelt einschließlich der Bildung in diesem Feld. Neben dem Operieren mit unterschiedlichen Begriffen ist zusätzlich zu bedenken, ob gleiche oder auch (anscheinend) analoge, wenn auch unterschiedliche Begriffe wirklich als gleich zu betrachten wären – oder sich aber in ihrem Bedeutungsgehalt erheblich unterscheiden.

Zu einem „Dachbegriff" des Phänomenbereiches

Bereits 1993 hatte Myschker (vgl. ebd.) vorgeschlagen, den Begriff Verhaltensstörungen, den er definitorisch bestimmte, zugleich als phänomenologischen Überbegriff zu etablieren, über die verschiedenen Systeme wie (Schul-) Pädagogik, Soziologie, Medizin und spezifisch Psychiatrie sowie das berufliche Fördersystem hinweg. Dieser Vorschlag konnte sich bis heute leider nicht durchsetzen.

Mit ähnlicher Intention brachte Bach (vgl. 1989) den Dachbegriff „Verhaltensbeeinträchtigung" ein. Hier ging es allerdings weniger um einen Dachbegriff über verschiedene Professionen und Felder hinweg, sondern um einen niederschwelligen Oberbegriff, der dann eine Abstufung unterschiedlich intensiver Problematiken implizierte, bei Bach „Verhaltensstörungen" als ausgeprägte Problematiken innerhalb der Person – sowie „Verhaltensbehinderungen" als besonders ausgeprägte Störungen der Person. Auch diese Form eines (hier zunächst „binnenpädagogischen") Oberbegriffes konnte sich nicht etablieren.

Die Begrifflichkeit „psychische Belastungen" als übergeordnete Kategorie weist für den Kontext Teilhabe an Arbeit und beruflicher Bildung aus zwei Gründen Vorzüge auf:

Erstens handelt es sich um einen offenen Begriff, der in keinem Feld und keiner Profession einen direkten Einsatz findet, aber immer wieder erscheint und sich aufgrund der begrifflichen Offenheit, aber gerade auch der feldbezogenen offenen Bestimmtheit sowie „Unbelastetheit" im Sinne des Gedankens von Myschker (vgl. 1993) als Oberbegriff anbietet.

Zweitens birgt die Offenheit des Begriffes die Möglichkeit, hierunter zum einen sehr gravierende Erscheinungsformen zu fassen, wie sie die Psychiatrie als psychische Störungen bestimmt und beschreibt – aber zum anderen, im Sinne von Bach (vgl. 1989), auch mildere und geringgradige Phänomene, wie es auch das Robert-Koch-Institut in seiner KiGGS-Studie im Rahmen einer „Risikogruppe" als mit impliziert verstehen möchte (vgl. Hölling u. a. 2007; 2014), hier mit dem Dachbegriff der „psychischen Auffälligkeiten" (vgl. Klipker u. a. 2018). Zweck eines solchen breiteren Verständnisses ist es, auch einen Blick auf sich andeutende Probleme zu richten, um ein Bewusstsein für sie zu schaffen, sie zu fokussieren und im Sinne guter Prävention oder Frühintervention die Verfestigung und Verstärkung solcher Phänomene zu verhindern, zugleich allerdings auch die ausgeprägteren Problematiken mit Interventionsbedarf mitzuberücksichtigen. Auch aktuelle internationale Studien operieren mit einem Spektrum der Begriffe von psychischer (bzw. mentaler) Gesundheit, Belastungen, Beeinträchtigungen, Problemen, Störungen und Erkrankungen, von grundsätzlichen Belastungen bis hin zu diagnostizierten Störungen (vgl. UNICEF 2021).

„Verhaltensstörung" als interaktionistisches Konzept

Das Verständnis von psychischen Belastungen wird nachfolgend im Rahmen einer interaktionistischen Auffassung von Verhaltensstörungen betrachtet und einer solchen Sicht zugeordnet (vgl. Kranert & Stein 2021; Stein & Kranert 2020). Gerade dieses Verständnis ist bedeutsam für den Kontext, indem es Person- und Umfeldfaktoren berück-

sichtigt, als solche, aber auch in ihrer Verschränkung, und insofern auch eine enge Analogie zur Auffassung von Behinderung in der International Classification of Functioning (ICF; vgl. DIMDI 2015) besteht, zudem zur grundsätzlichen Multiaxialität der ICD 10 (vgl. ICD-10 2019). Des Weiteren finden sich enge Analogien zu dem im Sozialgesetzbuch IX seit 2018 erweitert formulierten Verständnis von Behinderung.

Ein solches Verständnis von Verhaltensstörungen kann wie folgt gefasst werden:

> „Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äußern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen.“ (Stein 2019, 12)

Insofern stellen Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens eine Art Symptom und Gradmesser dar für eine Störung des Person-Umwelt-Bezuges. Diese wird verstanden als Ausprägung der Auseinandersetzung einer Person, so wie sie (aktuell) ist, mit einer Situation, so wie diese aktuell ist. Die (mehr oder weniger offenkundig) zutage tretenden Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens von Menschen sind insofern ein Symptom oder auch Signal für die dahinterstehende Störung. An dieser Schnittstelle ist das Erleben der Person im Hinblick auf diese Situation zentral. Die (mehr oder weniger gelingende) Auseinandersetzung der Person mit Situationen wird als Interaktion in den Fokus genommen. Abb. 1 bietet eine Aufschlüsselung dieses Zusammenhanges:

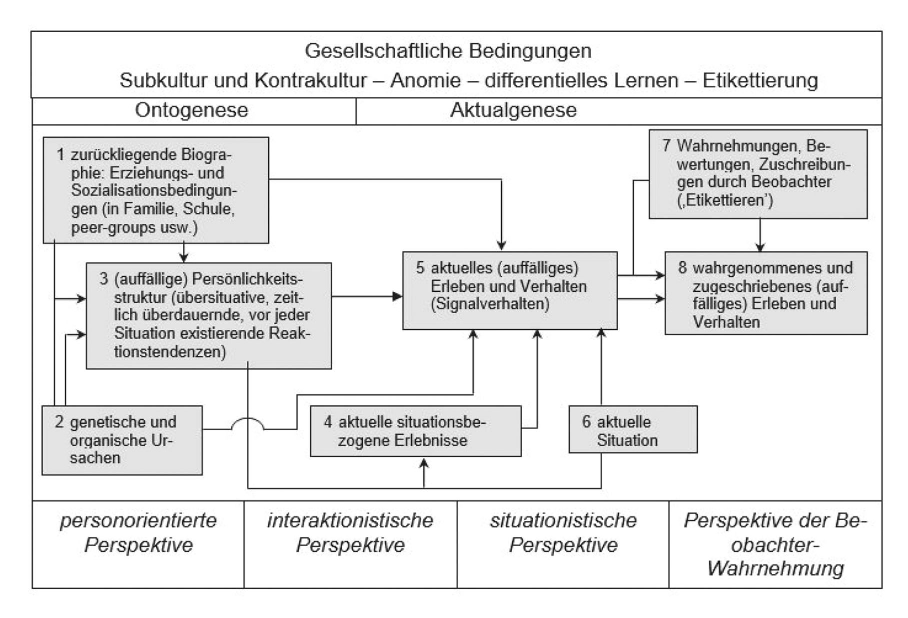


Abbildung 1: Interaktionistisches Modell der Genese von Verhaltensstörungen (vgl. Stein 2019, 65; nach Seitz 1992, modifiziert)

Eine solche Sicht auf Verhaltensstörungen geht, im Sinne der Person-Umwelt-Interaktion, von einer aktualgenetischen Perspektive des Entstehens solcher Störungen aus. Diese wird wiederum durch eine ontogenetische Perspektive hinterlegt: die Betrachtung der Entwicklung der jeweiligen Person über die Zeit. Damit wird hier der aktuelle Moment bzw. Augenblick des Entstehens einer Störung in den Vordergrund gestellt, aber für diesen Zeitpunkt auch im Hinblick auf die Entwicklung der Person sowie auch der Situation zurückgefragt. Dabei ist zu bedenken, dass letztlich auch die Erfahrungen der Person mit ihren aktuellen situativen Herausforderungen über die Zeit auf diese zurückwirken und bei ihr auf Dauer möglicherweise zu Veränderungen führen können – mithin wären dies dann veränderte ontogenetische Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt der (neuen) Aktualgenese einer Störung. Insofern fokussiert das Modell auf ein aktuelles Setting der „Störung“, ist aber als prozesshaft zu verstehen. Aus dieser Prozesshaftigkeit heraus sind also letztlich, wenngleich aus Perspektive der Aktualgenese in der Abbildung nicht repräsentiert, auch Rückwirkungen („von rechts nach links“) möglich und zu bedenken.

Die „Vier-plus-zwei-Perspektiven“ im Hinblick auf Verhaltensstörungen

Aus einem solchen interaktionistischen Verständnis von Verhaltensstörungen heraus ergeben sich vier Perspektiven, die für den Blick auf die Störung und ihr (diagnostisches) Verständnis von zentraler Bedeutung sind (vgl. Stein 2019, 64 ff.):

- Die ontogenetische Entwicklung der Person und die Genese ihrer (möglicherweise auffälligen) Persönlichkeit impliziert zum einen genetische und organische Aspekte, etwa organisch-genetische Anteile der Persönlichkeitsentwicklung – und zum anderen die Umweltbedingungen in der (bisherigen) Vergangenheit der Person, mithin insbesondere die Entwicklungsbedingungen im Rahmen der (elterlichen, familiären) Erziehung und Sozialisation (vgl. Asendorpf 1996, 242 ff.; Fiedler, 2001, 250 ff.; Kandler u. a. 2010). Aus diesem Zusammenspiel sowie der aktiven Verarbeitung dieser Erfahrungen durch die Person selbst ergeben sich die Persönlichkeit, ihre Struktur und ihre individuellen Spezifika (vgl. Stein 2019, 66). Als potenziell problematisch können hier verschiedene Varianten einer auffälligen Persönlichkeit und Persönlichkeitsstruktur beschrieben werden, welche der Person selbst und/oder ihrem sozialen Umfeld Schwierigkeiten bereiten.
- Auf der anderen Seite im Interaktionsgeschehen stehen die aktuelle Situation und ihre spezifischen Merkmale und Parameter (vgl. Mischel 1976; Sommers 2011). Dabei sind potenziell störungsspezifische Aspekte von besonderer Bedeutung. Zum einen sind hier provozierende Situationen zu bedenken, als Situationen mit einem hohen Aufforderungscharakter, in denen es aus dem Druck der Situation heraus zu einer Provozierung bestimmter auffälliger Verhaltensweisen kommt – beispielsweise zu Aggressionen. Insbesondere aber ist hier eine breite Palette potenziell belastender Situationen zu bedenken, die nicht direkt bestimmte Reaktionen provozieren, jedoch auf die Person belastend wirken und dann wiederum zu qualitativ recht unterschiedlichen auffälligen Verhaltens- und Erlebensweisen führen können. Dazu zählen emotional belastende Situationen

mit Bedrohungen, Enttäuschungen oder potenziellen Selbstwertverletzungen, aber auch neue und unbekannte sowie komplexe und schwer zu durchschauende Situationen, Zeitdruck und des Weiteren das Individuum stark fordernde, möglicherweise überfordernde Situationen (vgl. Stein 2019, 66 ff.). Grundsätzlich sind hier insbesondere auch stark belastende aktuelle Lebenslagen im privaten Umfeld zu berücksichtigen. In einem etwas weiteren Sinne ist dabei auch die Wirkung des Klimas von Institutionen von Bedeutung, in denen Menschen leben, lernen oder arbeiten.
- Auf Basis der Auseinandersetzung einer Person, so wie sie (aktuell) ist, und der Situation als solcher kommt es zu Prozessen der Interaktion im engeren Sinne. Ein Brennpunkt dieser Interaktion ist das innere Erleben der Person, welche aus ihrer Eigenheit heraus eine Situation, wie sie ist, individuell und subjektiv spezifisch erlebt. Aus diesem Erleben heraus erfolgt dann auch das Handeln in der Situation, auch das konkrete, nach außen hin sichtbare Verhalten (vgl. ebd., 71 f.). Letztlich resultieren aus der „handelnden“ Auseinandersetzung der Person mit der Situation ihr inneres Erleben und ihr nach außen sichtbar werdendes Verhalten (vgl. ebd., 95 ff.).
- Schließlich ist für das Interaktionsgeschehen im Hinblick auf Verhaltensstörungen auch eine Beobachterperspektive zu bedenken: Gleich wie die Etiketten sein könnten, im hier beleuchteten Kontext werden die Auffälligkeiten oder Abweichungen des Verhaltens und Erlebens einer Person durch (professionelle) andere als solche bezeichnet. Diese Bezeichnungen kommen auf Basis der Wahrnehmungen der bezeichnenden Situation zustande, welche die Person-Umwelt-Interaktion sowie die hier interagierende Person beobachtet – und „hinter“ dieser Wahrnehmung stehen die internen Strukturen der beobachtenden Person, ihre Bewertungen und auch Zuschreibungen. Diese bedürfen einer Beachtung und auch einer kritischen Beleuchtung. Des Weiteren wirken sie in der Folge des Prozesses auf die beobachtete Person zurück, in spezifischen Fällen auch als Etikettierungen und Stigmatisierungen (vgl. ebd., 72 f.).

Zwei weitere, anders gelagerte Perspektiven beziehen sich auf die beiden hier interaktionistisch „zusammenkommenden“ Seiten, die involvierte Person zum einen sowie die Situationen zum anderen: Ein Fokus auf psychische Belastungen legt den Blick auf die Probleme im interaktionalen Feld nahe – allerdings spielen hier auch Ressourcen eine Rolle, die einer Verfestigung solcher Belastungen entgegenwirken und das Belastungserleben minimieren könnten; in beiderlei Hinsicht gibt die Forschung zu Resilienz und Vulnerabilität Hinweise (vgl. Fingerle 2010; Myschker & Stein 2018, 151 ff.):
- Zum einen sind Risikofaktoren und Probleme aufseiten der Person zu berücksichtigen – sowie zum anderen verschiedene provozierende und belastende Faktoren der situativen Bedingungen. Beide Seiten wurden weiter oben inhaltlich knapp skizziert.

- Zum anderen sind auf beiden Seiten stärkende Bedingungen von Bedeutung: einerseits personale Resilienzfaktoren wie etwa Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, der Einsatz persönlicher Talente und Vorlieben, Potenziale der gezielten Handlungsplanung, Stressmanagement, Vertrauen in die eigenen Ressourcen oder Intelligenz (vgl. Fingerle 2010, 122) – sowie andererseits Schutzfaktoren des aktuellen sozialen Umfeldes wie „enge Bindung an eine stabile und verlässliche Bezugsperson, klare Strukturen und Regeln in der Familie“ (ebd.), emotionale Unterstützung sowie „positive Rollenbilder für konstruktives Bewältigungsverhalten“ (ebd.) im direkten Umfeld.

Der Blick auf Perspektiven der Person-Umwelt-Interaktion muss insofern verknüpft werden mit beiden Perspektiven: Problemen und Ressourcen, wiederum recht analog zur ICF (vgl. DIMDI 2015).

Psychische Belastungen aus einer interaktionistischen Perspektive auf Verhaltensstörungen

Psychische Belastung findet sich als Begriff und Konzept in der Arbeitswissenschaft (vgl. Ergonomische Grundlagen 2017). Hier wird zwischen psychischer Belastung zum einen sowie psychischer Beanspruchung zum anderen unterschieden. Dabei werden *psychische Belastungen* als etwas gesehen, was von außen, aus der Situation heraus, auf den Menschen wirkt (vgl. Alsdorf u. a. 2017; Bode, Maurer & Kröger 2017; Poppelreuter & Mierke 2018). Die Auswirkung im Individuum hingegen wird als *psychische Beanspruchung* bezeichnet – und zwar als unmittelbare, nicht als langfristige Auswirkung der psychischen Belastung. Individuelle Bewältigungsstrategien werden hier mit impliziert. Kurzfristige psychische Beanspruchungen können dabei positiv (anregend, aufwärmend, aktivierend) ausgeprägt sein – oder negativ (beeinträchtigend, ermüdend, stressend). Negative Reaktionen über lange Zeit hinweg wiederum gefährden die psychische Gesundheit (vgl. ebd., 16 f.). Die Norm EN ISO 10075 beschreibt auf dieser Basis Richtlinien der Arbeitsplatzgestaltung (vgl. BGW 2022). Ein bedeutsamer Hintergrund ist dabei die Berücksichtigung des Arbeitsschutzes. Allerdings ist zu bedenken, dass psychische Belastungen in diesem Sinne nicht allein aus der Arbeitswelt kommen, sondern etwa auch aus dem familiären Kontext sowie weiteren Lebensfeldern der betroffenen Personen. Oft wird das Gesamt dieser unterschiedlichen Belastungen auch den Grad der Beanspruchung im hier definierten Sinne bestimmen.

Zwar wird mit diesem Konzept in der Arbeits- und Organisationspsychologie operiert, aber im weiteren Feld der Psychologie sowie auch in der Psychiatrie gilt dies nicht unbedingt; vielmehr tritt ein anderes Verständnis psychischer Belastung in den Vordergrund: Hier wird, allerdings oft indirekt, davon ausgegangen, dass psychische Belastung unmittelbar auch das Erleben betrifft und impliziert. Dieses Erleben wird als Folge des Wirkens von „auslösenden Stressoren“ beschrieben (vgl. etwa Davison, Neale & Hautzinger 2002, 602), auch im Zusammenhang von emotionalem Belastungserleben und psychischer sowie grundsätzlicher Gesundheit (vgl. Jerusalem

2009). Die Belastung als Qualität des inneren Erlebens zieht emotionale und andere Prozesse nach sich (ebd., 742). Es besteht insofern zugleich eine enge Verbindung zu Stresskonzepten – bzw. diese wird unmittelbar hergestellt (Fröhlich 1994, 85). Im klassischen Konzept von Lazarus wird Stress als innerer Reaktionsprozess auf Stressoren betrachtet, welche im Hinblick auf ihre Belastung bewertet (und erst dann als psychisch belastend im Sinne von psychologischem Stress erlebt) werden – und indem im Rahmen dieses Prozesses bei Erleben einer Bedrohung durch den Stressor auch eine Suche nach möglichen Reaktionen und Antworten erfolgt, um anschließend mit dem erlebten Stress umzugehen (Coping) (vgl. Krohne 2010, 263 ff.). Im Hinblick auf die beiden oben angesprochenen unterschiedlichen Beanspruchungen entsprechen positive, anregende dem Eustress, negative, beeinträchtigende hingegen dem Distress (vgl. Selye 1977, 13 f.). Die Stresstheorie von Lazarus hat zugleich auch enorme Relevanz für zentrale emotionale Qualitäten wie etwa Angst (vgl. Krohne 2010, 263 ff.) oder Depressivität. Ein Stressor wird erst auf Basis der Psyche, des psychischen Erlebens und der Verarbeitung, zur Belastung. Insofern ist es sinnvoll, ein Konzept in dieser Begriffskombination „psychische Belastung“ nicht als einen nur von außen kommenden Faktor zu betrachten. Es stellt sich auch die Frage, mit welcher Begründung eine Belastung als „psychisch“ bezeichnet werden könnte, solange sie es noch nicht realiter ist.

Auch in der Psychiatrie erscheint Belastung im Hinblick auf die Psyche unmittelbar als „Belastungsreaktion“. Diese kann unter Umständen als Störung ausgeprägt sein und wird in der International Classification of Diseases (ICD-10) im Rahmen der Kategorie F43 bestimmt. Unterschieden werden die Störungsformen der akuten Belastungsreaktionen, der posttraumatischen Belastungsstörung sowie der Anpassungsstörungen (vgl. Dilling u. a. 1993, 167 ff.) – Störungen, die explizit „als Reaktion auf eine außergewöhnliche körperliche oder seelische Belastung“ (ebd., 168) entstehen. Dies gilt analog für die ICD-10-GM-Version 2022 (vgl. DIMDI 2022). Auch in der ICD-11 werden Belastungs- und Anpassungsstörungen berücksichtigt, allerdings anders geordnet (vgl. WHO 2022).

Fazit

Der Begriff der psychischen Belastung birgt somit in sich einen genuin interaktionistischen Charakter, denn er stellt das Erleben von Belastung ins Zentrum, welches bedingt ist durch spezifische und individuelle Merkmale der Person, die zugleich aktuelle Situationen und Herausforderungen wahrnimmt und zu verarbeiten versucht. Auch das Stresskonzept von Lazarus in seiner weiterentwickelten Fassung (vgl. Lazarus & Folkman 1984a; 1984b) betrachtet diesen genuin als eine wechselseitige Beziehung zwischen Umwelt und Person. Insofern eignet sich dieser Begriff nicht nur als „Dach“ interdisziplinärer Verständigung, sondern er lässt sich mit einer interaktionistischen Sicht von Störungen unterlegen (vgl. Abb. 2).

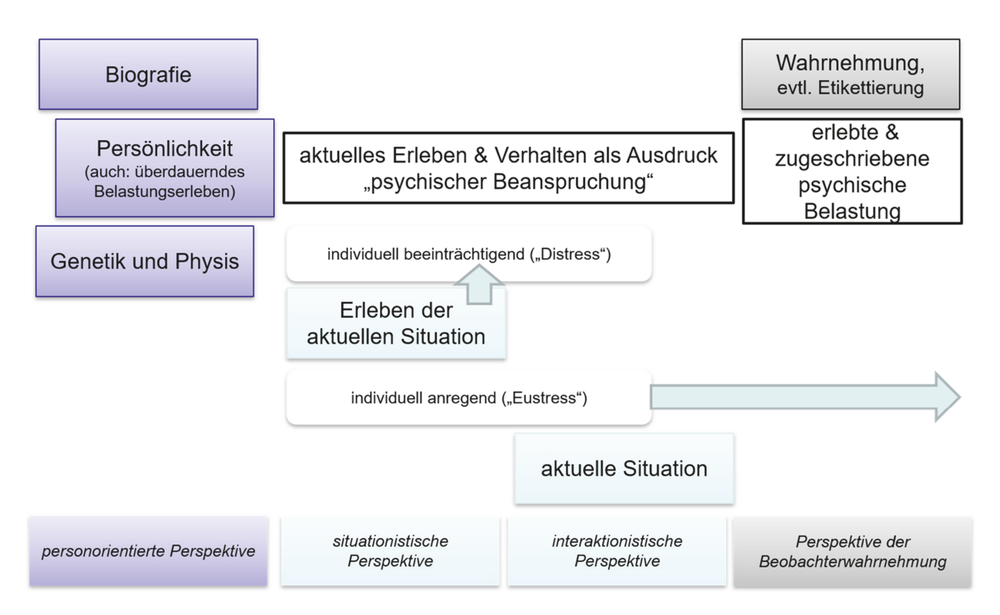


Abbildung 2: Psychische Beanspruchung als psychische Belastung im Rahmen einer interaktionistischen Sicht (eigene Darstellung)

Von besonderer, die psychische Belastung der betroffenen Person ergänzender Relevanz ist hier die Beobachterperspektive von außen: Auch von dort kann die psychische Belastung einer anderen Person wahrgenommen werden. Dies könnte, wie etwa beim „workaholic-Syndrom“ bzw. dem Phänomen des „Präsentismus“ (vgl. Bode, Maurer & Kröger 2017, 7 f.), eine tatsächliche psychische Belastung sein, welche nicht (ausreichend) im Bewusstsein der betroffenen Person steht – aber auch die Wahrnehmung einer psychischen Belastung des anderen, welche bei diesem real gar nicht vorliegt (etwa im Sinne einer diagnostischen Fehleinschätzung einer psychischen Störung).

Zugleich repräsentiert der Begriff der psychischen Belastung das breite inhaltliche Spektrum unterschiedlichster qualitativer Belastungen und zugleich das große Spektrum der Belastungsintensität, von kurzfristigen bis zu langfristigen individuellen Beeinträchtigungen sowie auch von milden Belastungen mit Eröffnung von Präventionsmöglichkeiten gegen Verfestigungen – bis hin zur Mitaufnahme der Subkategorie diagnostizierter und auch gravierender psychischer Störungen. Dabei ist zu bedenken, dass diese Störungen in allen Klassifikationssystemen über eine Art „cutoff“ bestimmt werden, indem auf Basis bestimmter festgelegter und definierter Kriterien auf einem Spektrum von „mild“ bis „intensiv“ festgelegt wird, wo Störungen ihren definitorischen Anfang nehmen. Hinter dieser Zwei-Klassen-Kategorisierung (Störung – keine Störung) verbirgt sich letztlich eine Dimensionierung der Störungsintensität, indem ein Individuum immer auf einer Skala mit zwei Polen verortet werden könnte (vgl. auch Schlipfenbacher & Jacobi 2014). Die Kategorisierung hat ihre Funktion in der Bestimmung eines besonderen Unterstützungs- und Hilfebedarfs.

Literatur

Alsdorf, N., Engelbach, U., Flick, S., Haubl, R. & Voswinkel, S. (2017): Psychische Erkrankungen in der Arbeitswelt. Bielefeld.

Asendorpf, J. (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin.

Bach, H. (1989): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin, 3–35.

BGW (Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege) (2022): Was ist psychische Belastung? https://www.bgw-online.de/bgw-online-de/themen/gesund-im-betrieb/gesunde-psyche/hintergrundinfos-psychische-belastung [Abruf vom 14.01.2022].

Bode, K., Maurer, F. & Kröger, C. (2017): Arbeitswelt und psychische Störungen. Göttingen.

Böhnisch, L. (1999): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim.

Davison, G. C., Neale, J. M. & Hautzinger, M. (Hrsg.) (2002): Klinische Psychologie. 6. Aufl. Weinheim.

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. 2. Aufl. Bern.

DIMDI (2015): International Classification of Functioning (ICF). http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [Abruf vom 16.12.2021].

DIMDI (2022a): ICD-10-GM Version 2022 – Kapitel V – Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/block-f40-f48.htm [Abruf vom 14.01.2022].

Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO 10075–1:2017); deutsche Fassung EN ISO 10075–1:2017. https://dx.doi.org/10.31030/2654667 [Abruf vom 12.01.2022].

Fiedler, P. (2001): Persönlichkeitsstörungen. 5. Aufl. Weinheim.

Fingerle, M. (2010): Risiko- und Resilienzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In: Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, 121–128.

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 5/6, 784–793.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). In: Bundesgesundheitsblatt 57, 807–819.

ICD-10 Version: 2019. https://icd.who.int/browse10/2019/en [Abruf vom 16.12.2021].

Jerusalem, M. (2009): Emotion und Gesundheit. In: Brandstätter, V. & Otto, J. H. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen, 741–747.

Kandler, C., Riemann, R., Spinath, F. M. & Angleitner, A. (2010): Sources of Variance in Personality Facets: A Multiple-Rater Twin Study of Self-Peer, Peer-Peer, and Self-Self (Dis)Agreement. In: Journal of Personality 78 (5), 1565–1594.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring 3 (3), 38–45.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2021): Verhaltensstörungen – Psychische Belastungen als Problemfeld der beruflichen Rehabilitation. In: Berufliche Rehabilitation (35) 1, 6–23.

Krohne, H. W. (2010): Psychologie der Angst. Stuttgart.

Lamnek, S. (1996): Theorien abweichenden Verhaltens. 6. Aufl. München.

Lamnek, S. (1997): Neue Theorien abweichenden Verhaltens. 2. Aufl. München.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984a): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (Hrsg.): The handbook of behavioral medicine. New York: Guilford, 282–325.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984b): Stress, appraisal, and coping. New York.

Mischel, W. (1976): Introduction to personality. 2nd Ed. New York.

Myschker, N. (1993): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.

Myschker, N. & Stein, R. (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 8. Aufl. Stuttgart.

Poppelreuter, S. & Mierke, K. (2018): Psychische Belastungen in der Arbeitswelt 4.0. Berlin.

Schlipfenbacher, C. & Jacobi. F. (2014): Psychische Gesundheit: Definition und Relevanz. In: Public Health Forum 22 (82), 2–5.

Selye, H. (1977): Stress. Reinbek.

Sommers, S. (2011): Situations matter. Understanding how context transforms your world. New York.

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/ [Abruf vom 16.12.2021].

Stein, R. (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. 6. Aufl. Baltmannsweiler.

Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020): Verhaltensstörungen – ein interaktionistisches Konzept auch für die Berufliche Bildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (12), 600–610.

UNICEF (2021): „On my Mind: die psychische Gesundheit von Kindern fördern, schützen und unterstützen". UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2021. https://www.unicef.de/blob/249178/df8537c4c9c2106922f49da4884e82b4/zusammenfassung-sowcr-2021-data.pdf [Abruf vom 17.12.2021].

WHO (2022): ICD-11 Coding Tool. https://icd.who.int/ct11/icd11_mms/en/release [Abruf vom 14.01.2022].

2.2 Berufsbildung und Arbeit – heute und morgen

Hans-Walter Kranert

Phasen psychischen Belastungserlebens bilden in der (beruflichen) Biografie ein Phänomen mit nicht geringer Auftretenswahrscheinlichkeit. Von daher ist dieses Geschehen aufseiten der Forschung wie auch der Praxis als relevantes und zugleich ubiquitäres Thema zu betrachten (Kranert 2020a). Im Rahmen eines Weiterentwicklungsprozesses hin zu einer Arbeit 4.0 erfahren psychische Störungen in der Diskussion sogar eine besonders prominente Rolle – sie werden als (neue) zentrale Erkrankungen im Arbeitsleben identifiziert (Ohlbrecht 2021, 200 ff.).

Um diesen Zusammenhang grundsätzlicher auszuloten, wird im Folgenden versucht, anhand von fünf pointierten Thesen bedeutsame Veränderungen der Arbeitswelt – heute und morgen – zu skizieren (vgl. auch Trinczek 2011). Darauf aufbauend werden Implikationen für das Feld der Beruflichen Bildung entfaltet. Der Diskurs hierzu wird gerahmt von einem Verständnis von psychischen Belastungen, welches in einem interdependenten Verhältnis zu ebenjenen Veränderungsprozessen in der Lebens- und Arbeitswelt steht.

Psychisches Belastungserleben in Berufsbildung und Arbeit

Das Erleben von psychischen Belastungen in beruflichen Zusammenhängen lässt sich an verschiedenen Gradienten ablesen. Einerseits sind dies primär quantitative Daten wie etwa das Stresserleben bei Auszubildenden (DGB 2016), Anträge auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bei Menschen mit Behinderungen (Reims et al. 2018), Häufigkeit und Dauer von Arbeitsunfähigkeitsbescheinigungen (BPtK 2015, 2019) oder Anträge auf Rente wegen (teilweiser) Erwerbsminderung (BPtK 2013; DRV 2021). Andererseits findet sich ein qualitativ ausgerichteter Diskurs um neuartige Lebensentwürfe – wie etwa Work-Life-Balance (vgl. etwa Albert et al. 2019), Minimalismus bzw. Frugalismus (vgl. etwa Baumgartner 2020) oder Sabbaticals (vgl. etwa Maurer 1992) – sowie auch zu adäquaten (betrieblichen) Handlungsstrategien, etwa Programmen zur Gesundheitsvorsorge (vgl. etwa Weber et al. 2015; www.psyga.info), Stressbewältigung (vgl. etwa Initiative 2021) oder zum Achtsamkeitserleben (vgl. etwa Dopfer 2019). Darin wird jedoch häufig nicht primär die Arbeitswirklichkeit mit ihren belastungsinduzierenden Wirkmechanismen adressiert und auf eine grundlegende Veränderung hingewirkt – sicherlich häufig auch aufgrund mangelnder Wirkmächtigkeit. Vielmehr steht die Person an sich im Mittelpunkt, welche über remediale und/oder kompensatorische Maßnahmen angesprochen werden soll (Wember 2013, 386). Ziel ist letztlich – im Sinne des Kommodifizierungstheorems –, den Einzelnen als Arbeitskraft diesem (damit unverändert bleibenden) Arbeitsmarkt wiederum zur Verfügung zu stellen (Gröschke 2011).

Werden jedoch in einer pädagogischen Betrachtungsweise psychische Belastungen als Ausdruck einer Störung der Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner jeweiligen Lebenssituation verstanden (vgl. Stein 2019), so gilt es eben auch die Situa-

tion – hier Berufsbildung und Arbeitswelt – zu betrachten, sie zu analysieren und auf mögliche Veränderungsprozesse hinzuwirken. Grundsatzdiskurse unter den Schlaglichtern „Was ist gute Arbeit?“ (DGB-Index 2010) oder „Was bedeutet humane berufliche Teilhabe?“ (Kubek 2012) streben derartige Weiterentwicklungen auf Ebene der Berufsbildung sowie auch für die Arbeitswelt an.

Berufsbildung und Arbeit

Praktisches Tätigsein geht seit jeher dem „Lernen im Vorgriff“ für ebendieses voraus. So entwickelten sich in der Praxis Techniken, Fertigkeiten und Wissensbestände, die anschließend bereichsspezifisch gebündelt und in Berufsbildern zusammengeführt wurden (Sailmann 2018). Die damit begründete pädagogische Aufgabenstellung einer „Erziehung zum Beruf“ (vgl. Reinisch 2015; Zabeck 2013) erhebt einen umfassenden Bildungsanspruch und reicht somit weit über eine einengende „Ausbildung“ für ein Tätigkeitsspektrum hinaus. Diese über Jahrhunderte gewachsene Bildungstradition findet heute ihren Ausdruck in einem hoch standardisierten und stratifizierten Bildungssystem (Georg & Sattel 2006) der Sekundarstufe II, aber auch im postsekundären Bildungssegment (BMBF 2020). Ein Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Erwerbsarbeit lässt sich aktuell mindestens anhand dreier Aspekte aufzeigen:

- Gegenstand der Berufsbildung ist ein umfassendes Bildungsanliegen, welches mit einem Lernen für und zum Beruf verknüpft ist. Dabei wird das Situationsprinzip verbunden mit dem Wissenschafts- wie auch dem Persönlichkeitsprinzip als Grundlage einer curricularen Struktur gesehen, wobei Letzterem eine grundlegende Rolle zugewiesen wird (Reetz & Seyd 2006).
- Berufsbildung und Erwerbsarbeit hängen unmittelbar zusammen. Die (Weiter-) Entwicklung von Bildungsgängen ist wesentlich durch Veränderungen im Arbeitsprozess initiiert. Diese werden als pädagogisch zu bearbeitende Aspekte interpretiert und entsprechend institutionalisiert und systematisiert bearbeitet (Arnold, Gonon & Müller 2016, 23 ff.).
- Das Gelingen von beruflichen Bildungsprozessen – verengt betrachtet als erfolgreicher Abschluss – determiniert wesentlich den Zugang zur Arbeitswelt. Die Zertifikatsorientierung als Ausdruck des Berufsprinzips strukturiert im Wesentlichen die Erwerbsbiografie und damit verbunden auch den zugewiesenen sozialen Status (Georg & Sattel 2020).

Aufgrund dieses Zusammenhangs tritt im Folgenden zunächst die Arbeitswelt in ihrer Entwicklungsdynamik in den Vordergrund, im Anschluss werden mögliche Konsequenzen auf die Berufsbildung abgeleitet. Dies kann jedoch allenfalls schlaglichtartig akzentuiert und ohne Anspruch auf Vollständigkeit erfolgen. Dabei ist zu beachten, dass etwa ein Achtel einer Alterskohorte ohne Berufsabschluss verbleibt (BiBB 2021, 277 ff.); etwa ein Siebtel der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten geht einer Tätigkeit auf Helferniveau nach (Kaufmann et al. 2021). Daher ergibt sich nicht zwingend ein zeitlicher und/oder inhaltlicher Kausalzusammenhang zwischen Berufsbildung und anschließender Erwerbstätigkeit.

Arbeit – heute und morgen

Die Arbeitswelt sieht sich seit jeher einem permanenten Wandlungsprozess ausgesetzt. Dieser hat sicherlich aufgrund der großen Megatrends wie Digitalisierung, Globalisierung, demografischer Entwicklung und nachhaltiges Wirtschaften in den vergangenen Jahren – und sicherlich auch noch zukünftig – erheblich an Dynamik gewonnen (Walter et al. 2013). Das führt beim Einzelnen unter anderem zu Verunsicherungen hinsichtlich des eigenen „Genügens“, des „Könnens“ oder „Wissens“. Verbindungslinien zum Phänomen psychischer Belastungen werden deutlich. Anhand von fünf Thesen werden im Folgenden besonders relevante Aspekte hierzu knapp skizziert.

Arbeit und Entgrenzung

Die Einführung der 5-Tage-Woche in Verbindung mit einer Wochenarbeitszeit von 40 Stunden sowie einem gesetzlich verankerten Urlaubsanspruch führte zu einer weiteren Separierung von Arbeits- und Lebenswelt, wie sie seit Beginn der Industrialisierung im vorvergangenen Jahrhundert zu beobachten ist (Jürgens 2018). „Samstags gehört Vati mir“ – dieser Slogan des Deutschen Gewerkschaftsbundes aus den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts zeichnet dieses Ringen um eine gegenseitige Abgrenzung von Lebensbereichen plastisch nach (Futh 2018). In jüngerer Zeit vervielfältigen sich allerdings die Formen der Arbeitsgestaltung unter dem Leitwort der Flexibilisierung von Raum und Zeit. So hat in vielen Branchen die Stechuhr zugunsten eines Gleitzeitmodells ausgedient; aber auch die Ergänzung des betrieblichen Arbeitsplatzes über Telearbeit und Homeoffice verändert Unternehmenskulturen und damit Arbeitsverhältnisse (Simon 2012, 123 ff.). Dies ermöglicht zum einen ein höheres Maß an Freiheit und Selbstbestimmung hinsichtlich der äußeren Rahmung von Arbeit, erschwert jedoch zugleich tradierte Grenzziehungen; der Einsatz digitaler Arbeits- und Kommunikationsmittel forciert dies. Mögliche Folgen sind Phänomene der Entgrenzung: Freizeit und Arbeitszeit fließen ineinander über, „doppelte Entgrenzungen“ bezogen auf das Familienleben werden registriert (Jurczyk & Szymenderski 2012).

Arbeit und Enlargement bzw. Enrichment

Berufliche Tätigkeiten stellen unterschiedlich komplexe Anforderungen an die ausführende Person – in Abhängigkeit vom fachlichen Anspruchsniveau der Aufgabenstellung wie auch der damit verbundenen Eigenverantwortung in der Ausführung. Dabei ergeben sich in der Regel klare Verbindungslinien zur erreichten Qualifikationsstufe (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Aktuellere Entwicklungen deuten jedoch auf eine quantitative und/oder qualitative Anreicherung von Arbeitsprozessen hin (Enlargement bzw. Enrichment) – als gezielte Maßnahme der Personalentwicklung (Nicolai 2021, 261 ff.) oder eben als Konsequenz einer sich verändernden Arbeitswirklichkeit. So können beispielsweise zunehmend digitalisierte Prozessabläufe (als Erleichterung daherkommend, aber letztlich unter Umständen gegenteilig komplexer), erhöhte weitere berufsfachliche Anforderungen, aber auch

steigender Kostendruck zum Erleben derartiger Prozesse führen (Ahlers 2019). Daraus resultieren veränderte Ansprüche an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern hinsichtlich benötigter Kompetenzportfolios, unabhängig vom bisher erreichten Qualifikationsniveau (vgl. etwa Draganski, Nentwig & Kunzendorf 2015); der technologische Wandel dürfte diese Entwicklung noch forcieren: "Our findings thus imply that as technology races ahead, low-skill workers will reallocate to tasks that are non-susceptible to computerization – i. e., tasks requiring creative and social intelligence. For workers to win the race, however, they will have to acquire creative and social skills" (Frey & Osborne 2013, 48; vgl. Bonin, Gregory & Zierahn 2015).

Arbeit und Entpersonalisierung

Der Faktor Mensch ist bisher im Arbeitsprozess die zentrale Stellgröße für einen erfolgreichen Wertschöpfungsprozess (Bauer 2017). Angesichts der aufkommenden Entwicklung einer Arbeitswelt 4.0 (BMBF 2017) stellt sich die Frage, welche grundsätzliche Bedeutung, aber auch welche spezifische Rolle „human resources" zukünftig einnehmen werden. Beispielsweise fallen Prognosen zu Substitutierungspotenzialen regional, branchenspezifisch wie auch berufsbezogen sehr heterogen aus (Dengler 2019; Dengler & Matthes 2021). Besonders betroffen dürften jedoch Arbeitsplätze auf Helfer- bzw. Fachkraftniveau sein (Kaufmann et al. 2021; Zika et al. 2019). Kritisch diskutiert wird dabei, welche spezifischen Auswirkungen dieser Wandel auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung generieren wird (Engels 2016): Einerseits ergeben sich erweiterte Teilhabechancen beispielsweise durch assistive Technologien und Strukturen künstlicher Intelligenz (European Parliament 2018; Lippa & Thieke-Beneke 2021), andererseits können behinderungsbedingt erschwerte Startbedingungen ein Substituierungspotenzial forcieren (Inez Weller 2020). Die Frage nach einer Perspektive jenseits der bisher im Lebensverlauf dominierenden Erwerbstätigkeit drängt sich auf, wenn für eine größere Anzahl von Personen dies keine realisierbare Perspektive darstellt bzw. sie nicht oder gar verstärkt nicht mehr umfassend in dieses Lebensfeld mit einbezogen werden können (Gühne, Riedel-Heller & Kupka 2020).

Arbeit und Entwertung

Erwerbsarbeit definiert sich im Wesentlichen über ihren Beitrag zur individuellen Daseinsvorsorge; sie sichert den Lebensunterhalt und ermöglicht eine menschenwürdige Existenz in unserem gesellschaftlichen Kontext (Kocka & Offe 2000). In jüngerer Zeit finden sich jedoch mehr Erwerbstätige in prekären Beschäftigungsverhältnissen wieder, welche eben eine solche Lebensgestaltung nicht ermöglichen – trotz eines Beschäftigungsumfangs in Vollzeit und teilweise sogar ohne zeitliche Befristung (Bosch 2018, 351 ff.; Schmidt & Kawohl 2018). Aktuelle Daten aus der Statistik von Leistungsbeziehenden des Arbeitslosengeldes II belegen dies eindrücklich. So erhalten 22 Prozent der erwerbsfähigen Leistungsberechtigten weiterhin eine staatliche Unterstützungsleistung, da ihre ausgeführte Erwerbstätigkeit nicht hinreichend auskömmlich ist (BA 2021, 25). Die Einführung des gesetzlichen Mindestlohnes im Jahre 2015 unterstreicht nochmals den offensichtlich gegebenen Handlungsdruck, durch den sogar

in die grundgesetzlich verankerte Tarifautonomie eingegriffen wurde. Der Wandel in der Arbeitsmarktpolitik – welfare zu workfare – kann diese Entwicklung noch untermauern (Mohr 2012). Erbrachte Arbeitsleistung entbehrt einer angemessenen monetären Wertschätzung; eine Spirale der Entwertung kann sich entwickeln, zumindest für Teilsegmente des Arbeitsmarktes.

Arbeit und Entsolidarisierung

Zeitlich befristete Phasen von Erwerbslosigkeit (beispielsweise friktionell oder konjunkturell bedingt) ergeben sich in der individuellen Erwerbsbiografie immer wieder (Lachmann 2006, 205 ff.). Strukturbedingte Arbeitslosigkeit hingegen, im Sinne eines Mismatchings (Franck 2003), bildet allerdings eine Problemstellung, welche sich angesichts der vorstehenden Entwicklungslinien noch weiter zu verdichten droht. So erhalten etwa zwei Drittel aller erwerbsfähigen Bezieher:innen von Arbeitslosengeld II diese Leistung in einem Beobachtungszeitraum von zwei Jahren mindestens 21 Monate und gelten somit als „Langzeitleistungsbezieher“ (BA 2021, 26). Dabei sinken zugleich die Chancen auf Wiedereingliederung in den Arbeitsprozess mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit (Dengler, Hohmeyer & Zabel 2021). Die eventuell quantitativ ansteigende „Stille Reserve“ wird jedoch offenbar kaum als potenziell verfügbares Arbeitskräftepotenzial adressiert und/oder sie kann den veränderten Anforderungen nicht oder nicht vollends standhalten. Ein solidarisches Handeln wäre angesichts dieser Entwicklung gefragt. Dies erschöpft sich jedoch bisher in der Breite vornehmlich über eine finanzielle Absicherung mittels staatlicher Transfersysteme oder institutionalisierter Beschäftigungsalternativen wie Tagesstätten der Werkstätten für behinderte Menschen (Kranert 2020b). Auch hier zeigt die wachsende Zahl von Inklusionsbetrieben (BIH 2020 20 ff.) sowie die Etablierung eines sozialen Arbeitsmarktes Handlungsnotwendigkeiten auf (Bauer et al. 2021).

Berufsbildung – heute und morgen

Wie kann und soll Berufsbildung auf derartige Entwicklungslinien reagieren? Eine einfache und singuläre Antwort kann es sicherlich nicht geben, vielmehr bedarf es eines Diskurses auf mindestens drei Ebenen.

Berufliche Bildung und (Erwerbs-)Biografie

Ausbildungsberuf und Erwerbsberuf gelten schon seit Längerem nicht mehr zwangsläufig als deckungsgleich (Rebmann, Schlömer & Tenfelde 2011, 92 ff.). Mit dem Wechsel einer Arbeitsstelle wird auch zukünftig eine Veränderung in der beruflichen Tätigkeit verbunden sein; aufgrund einer erhöhten und akzelerierten Dynamik kann sich dieser Prozess jedoch quantitativ wie qualitativ anders akzentuieren – insbesondere für Personengruppen ohne Berufsabschluss oder mit niedrigerem Qualifikationsniveau. Hierfür sind einerseits Angebote zum beruflichen (Weiter-)Lernen über die Biografie hinweg für unterschiedliche Zielgruppen erforderlich, aber eben auch die Bereitschaft wie auch die Befähigung des Einzelnen, sich diesem Prozess zu stellen und die damit verbundenen Anforderungen zu bewältigen (vgl. Seyda, Wallossek & Zibrowius 2019).

Berufliche Bildungsgänge und Berufskonzept

Das duale System der deutschsprachigen Länder findet weltweit große Anerkennung, wenn zugleich auch von einem wirklichen „Exportschlager“ nicht die Rede sein kann (Euler 2015). Aufgrund seiner spezifischen Konstellation als public-private-partnership in Verbindung mit dem Einbezug berufsständischer Vertretungen ist die Entwicklung wie auch Fortschreibung von Berufsbildern mit einem erheblichen Kraft- und Zeitaufwand vieler Akteurinnen und Akteure verbunden (Spöttl 2016). Angesichts einer sich massiv verändernden Arbeitswelt wird – unter Umständen berechtigterweise – die Frage aufgeworfen, inwieweit ein alternatives Job-Training im Sinne des „train and place“-Ansatzes die individuelle Befähigung für spezifische berufliche Anforderungen nicht zielgenauer und zeitnaher sicherstellen würde (Casper & Tramm 2020). Dies würde jedoch vom Einzelnen ein hohes Maß an Selbststrukturierung im Lernprozess, an Selbstmanagement über die Erwerbsbiografie hinweg wie auch an Selbstvermarktung der eigenen Arbeitskraft – jenseits allgemein anerkannter grundlegender, arbeitsplatzunabhängiger und damit „überdauernder“ beruflicher Zertifikate – erfordern.

Berufliche Kompetenzen und life skills

Berufliche Bildung zielt bisher auf das Erreichen beruflicher Handlungskompetenz (§ 1 BBiG; KMK 2015). Dies integriert fachliche mit sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen, um berufsfachliche Anforderungen in unterschiedlichem Selbstständigkeitsgrad bewältigen zu können (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Aufgrund der vorzufindenden Dynamik rücken jedoch die drei letztgenannten Kompetenzbereiche stärker in den Vordergrund, in Verbindung mit einer Flexibilisierung des Berufskonzeptes (Kruppe et al. 2019; Matthes et al. 2019). Diese Kompetenzen sind erforderlich, um sich flexibel den veränderten Rahmenbedingungen anpassen zu können; hier sind Verbindungslinien zum Diskurs um life skills zu ziehen (Unicef 2019). Eine derart allumfassende Kompetenzentwicklung in ihrer Bedeutung für den beruflichen wie auch privaten Werdegang ist letztlich jedoch auch kein Garant für dauerhafte Teilhabechancen am Erwerbsleben. Veränderungen in der Erwerbsbiografie erfordern unter Umständen auch, „ein gelingendes, subjektiv erträgliches, objektiv nicht ruinöses und legalitätskonformes Leben im Prekariat“ als reale, wenn auch nicht wünschenswerte Option in den Blick zu nehmen (Hiller 2010, 404). Ansätze zur Berücksichtigung dieses Themenfeldes in (beruflichen) Bildungsprozessen wären entsprechend zu diskutieren.

Fazit

Wird die oben skizzierte pädagogische Betrachtungsweise hinsichtlich psychischer Belastungen für das Lebensfeld Erwerbsarbeit und Berufsbildung herangezogen, sprich beides in seiner interaktiven Verschränkung zu sehen, so gilt es eben diese vorstehend skizzierten, potenziellen Entwicklungslinien in den Blick zu nehmen und kritisch im und für den Einzelfall zu analysieren. Lebens- und auch Arbeitssituationen stehen mit der Person in einem interaktionistischen Verhältnis und können ein

je spezifisches Diskrepanzerleben bedingen – Diskrepanz zwischen den eigenen Ressourcen, Vorstellungen und Bedürfnissen einerseits und den erlebten Anforderungen wie auch Zugangsmöglichkeiten andererseits. Ein (Wieder-)Einstieg in Beruf und Arbeit ist unter Umständen und für einen nicht kleinen Anteil der Menschen erschwert – die vorzufindenden Bedingungen sind mit den aktuell vorhandenen individuellen Ressourcen nicht zu bewältigen oder gegebenenfalls mit der jeweiligen Lebenssituation nicht kompatibel. Ein Ausstieg droht – das Entwicklungspotenzial individueller Ressourcen kann mit der Veränderungsdynamik der Arbeitswelt aktuell nicht mithalten (vgl. Fischer 2018). Aus dieser Perspektive sind einerseits die rehabilitativen Bemühungen auf die Person wie auch gleichbedeutend auf die Situation zu richten. Dies trifft ebenso auf die Bemühungen der primären und sekundären Prävention zu. Der alleinige Blick auf Entwicklungsbedarfe der Person ist verkürzt. Es gilt auch, die Möglichkeiten einer Einflussnahme auf die Arbeitswelt auszuloten und hier Weiterentwicklungsbedarfe zu identifizieren, wenngleich auch – unter anderem aufgrund der primär zivilgesellschaftlichen Organisation des Arbeitsmarktes sowie der primär hierauf bezogenen Bildungsangebote – keine allzu hohe Veränderungsbereitschaft zu erwarten ist. Insbesondere bei einer eindimensionalen Formulierung von Zielkriterien – Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt – gilt es, dies kritisch zu betrachten und in der Bewertung von Erfolg oder Misserfolg zu berücksichtigen. Vielmehr ist die individuelle Perspektive der Betroffenen auf die eigenen Entwicklungsschritte stärker miteinzubeziehen (vgl. Kranert 2020a), wodurch auch ein zumindest temporäres Tätigsein in einem erweiterten Arbeitsmarkt eine hohe individuelle Passung abbilden könnte.

Literatur

Ahlers, E. (2019): Arbeitsintensivierung in den Betrieben? – Empirische Erkenntnisse auf Basis der WSI-Betriebsrätebefragung 2018. In: Griesbacher, M., Hödl, J., Muckenhuiber, J. & Scaria-Braunstein, K. (Hrsg.): Intensivierung der Arbeit. Perspektiven auf Arbeitszeit und technologischem Wandel. Wien, 31–47.

Albert, M. et al. (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie 2015. Weinheim.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf vom 07.02.22].

Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

Bauer, F. et al. (2021): Evaluation der Förderinstrumente nach § 16e und § 16i SGB II – Zwischenbericht. IAB- Forschungsbericht 3/2021. Nürnberg.

Bauer, U. (2017): Betriebssoziologie. Der Humanfaktor im Unternehmen. Wien.

Baumgartner, U. (2020): Minimalismus – weniger ist mehr. Verzichten für Körper, Geist, Seele und unsere Umwelt: Minimalismus in der Praxis. Deggendorf.

BIH Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2020): BIH-Jahresbericht 2019/2020. Behinderung & Beruf und soziale Entschädigung. Hürth.

Bonin, H., Gregory, T., & Zierahn, U. (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland: Endbericht. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB455). Mannheim.
Bosch, G. (2018): Struktur und Dynamik von Arbeitsplätzen. In: Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, 325–359.
Bundesagentur für Arbeit (2021): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland – Monatsbericht, Juli 2021. Nürnberg.
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017). Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin.
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Bildung und Forschung in Zahlen 2020. Bonn/Berlin.
Bundespsychotherapeutenkammer (2013): BPtK-Studie zur Arbeits- und Erwerbsunfähigkeit. Psychische Erkrankungen und gesundheitsbedingte Frühverrentung. Berlin.
Bundespsychotherapeutenkammer (2015): BPtK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit. Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement. Berlin.
Bundespsychotherapeutenkammer (2019): BPtK-Auswertung 2018 „Langfristige Entwicklung Arbeitsunfähigkeit“. https://www.bptk.de/die-laengsten-fehlzeiten-weiterhin-durch-psychische-erkrankungen/ [Abruf vom 29.01.2022].
Casper, M. & Tramm, T. (2020): Wirtschaft 4.0 mit Handelslehrern 1.5?. In: Ziegler, B. & Tenberg, R. (Hrsg.): Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Bonn, 128-158.
Dengler, K. & Matthes, B. (2021): Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden. IAB-Kurzbericht 13/2021. Nürnberg.
Dengler, K. (2019): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern. IAB-Stellungnahme 2/2019. Nürnberg.
Dengler, K., Hohmeyer, K. & Zabel, C. (2021): Erwerbslose in der Grundsicherung: Welche Faktoren begünstigen die Aufnahme stabiler Beschäftigungsverhältnisse? IAB-Forum, 13.01.2021. Nürnberg.
Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.) (2021): Rentenversicherung in Zeitreihen. Oktober 2021. DRV-Schriften Band 22. Berlin.
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (2016): Ausbildungsreport 2016. Schwerpunkt: Psychische Belastungen in der Ausbildung. Berlin.
DGB-Index Gute Arbeit GmbH (Hrsg.) (2010): DGB-Index Gute Arbeit – Handlungsfelder, Einsatzorte. Arbeitsqualität Messen, Kommunizieren, Verbessern – Wie durch den DGB-Index Gute Arbeit gefördert wird. Berlin.
Dopfer, M. (2019): Achtsamkeit und Innovation in integrierten Organisationen. Wiesbaden.
Draganski, K., Nentwig, L. & Kunzendorf, M. (2015): Beschäftigungsfelder für Geringqualifizierte – Ergebnisse der Sektoranlayse. In: Kunzendorfer, M. & Meier, J: (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung: Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld, 89–105.

Engels, D. (2016): Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. Bonn.

Euler, D. (2015): Duale Berufsausbildung – ein Exportschlager ohne Absatz? In: Bohlinger, S. & Fischer, A. (Hrsg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Bielefeld, 205–223.

European Parliament. Directorate General for Parliamentary Research Services (2018): Assistive technologies for people with disabilities. Part III, Perspectives, needs and opportunities: Publications Office. Brussels.

Fischer, S. (2018): Arbeit und Psyche aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht: Ein Überblick mit Fokus auf Hobfolls (1989): Theorie der Ressourcenerhaltung. In: Kawohl, W. & Rössler, W. (Hrsg.): Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention – Ein Handbuch. Stuttgart, 122–133.

Franck, M. (2003): Mismatch-Arbeitslosigkeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 47 (1), 42–55.

Frey, C. B. & Osborne, M. (2013): The future of employment. Oxford.

Futh, S. (2018): Strategische Kommunikation von Gewerkschaften. Die Kampagnen Samstags gehört Vati mir, 35-Stunden-Woche und Mindestlohn. Wiesbaden.

Georg, W. & Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 125–152.

Georg, W. & Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 220–232.

Gröschke, D. (2011): Arbeit – Behinderung – Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge. Bad Heilbrunn.

Gühne, U., Riedel-Heller, S. & Kupka, P. (2020): Wie sich psychische Erkrankungen auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt auswirken – ein Überblick. (Serie "Psychisch Erkrankte im SGB II: Situation und Betreuung"). In: IAB-Forum, 25.08.2020, o. S.

Hiller, G. (2010): Förder- und Sonderschulen in Deutschland – ein Überblick über Bedingungen und Herausforderungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55 (4), 398–417.

Inez Weller, S. (2020): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen bei Beschäftigten mit Behinderung In: Ziegler, B. & Tenberg, R. (Hrsg.): Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Bonn, 110–127.

Initiative Neue Qualität der Arbeit (2021) (Hrsg.): Kein Stress mit dem Stress. Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit im demografischen Wandel erhalten und fördern. Bonn.

Jurczyk, K. & Szymenderski, P. (2012): Belastungen durch Entgrenzung – Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien, Wiesbaden, 89–106.

Jürgens, K. (2018): Arbeit und Leben. In: Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, 99–130.

Kaufmann, K., Kotte, V., Schwengler, B. & Wiethölter, D. (2021): Regional unterschiedliche Beschäftigungsentwicklung von Helfertätigkeiten. IAB-Forschungsbericht 10/2021. Nürnberg.

Kocka, J. & Offe, C. (2000): Einleitung. In: Kocka, J. & Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M., 19–22.

Kranert, H.-W. (2020a): Psychische Belastungen und berufliche Bildung – Aspekte für die Gestaltung passgenauer Angebote. In: Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, 69–96.

Kranert, H.-W. (2020b): Berufliche Bildung in Werkstätten – eine kritische Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion. In: Walter, J. & Basener, D. (Hrsg.): Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Kassel, 79–85.

Kruppe, T. et al. (2019): Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. IAB-Stellungnahme 1/2019. Nürnberg.

Kubek, V. (2012): Humanität beruflicher Teilhabe im Zeichen der Inklusion. Kriterien für die Qualität der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden.

Lachmann, W. (2006): Volkswirtschaftslehre 1. Grundlagen. Fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg.

Lippa, B. & Thieke-Beneke, M. (2021): KI in der beruflichen Rehabilitation: ein personenzentrierter Ansatz. In: DGUV Forum 10, 12–14.

Matthes, B. et al. (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung. IAB-Stellungnahme 11/2019. Nürnberg.

Maurer, A. (1992): Alles eine Frage der Zeit? Die Zweckrationalisierung von Arbeitszeit und Lebenszeit. Berlin.

Mohr, K. (2012): Von „Welfare to Workfare"? Der radikale Wandel der deutschen Arbeitsmarktpolitik. In: Bothfeld, S., Sesselmeier, W. & Bogedan, C. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Wiesbaden, 57–69.

Nicolai, C. (2021): Personalmanagement. Stuttgart.

Ohlbrecht, H. (2021): Arbeit und Gesundheit. In: Sozialer Fortschritt 70 (4), 189–206.

Rebmann, K., Schlömer, T. & Tenfelde, W. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden.

Reetz, L. & Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 227–259.

Reims, N. et al. (2018): Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit – Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Nürnberg; Berlin.

Reinisch, H. (2015): Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken – zur normativen Theorie der Berufsbildung. In: Seifried, J. & Bonz, B. (Hrsg.): Berufs-und Wirtschaftspädagogik: Handlungsfelder und Grundprobleme. Hohengehren, 25–50.

Sailmann, G. (2018): Der Beruf: Eine Begriffsgeschichte. Bielefeld.

Schmidt, H. & Kawohl, W. (2018): Prekäre Arbeit und psychische Gesundheit. In: Kawohl, W. & Rössler, W. (Hrsg.): Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention – Ein Handbuch. Stuttgart, 115–121.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf [Abruf vom 29.01.2022].

Seyda, S., Wallossek, L. & Zibrowius, M. (2018): Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? IW-Analysen 122. Köln.

Simon, W. (2012): Abschied von der Normalarbeit. Berufswelt und Arbeitsplatz im Umbruch. Auerbach/V.

Spöttl, G. (2016): Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse. Frankfurt/M.

Trinczek, R. (2011): Überlegungen zum Wandel von Arbeit. In: WSI 64 (11), 606–614.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). Global framework on transferable skills. https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf [Abruf vom 29.01.2022].

Weber, A. et al. (2015): Return to work – Arbeit für alle: Grundlagen der beruflichen Reintegration. Stuttgart.

Wember, F. (2013): Herausforderung Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (10), 380–388.

Zika, G. et al. (2019): BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. IAB-Forschungsbericht 5/2019. Nürnberg.

3 Unterschiedliche Perspektiven auf psychische Belastungen

3.1 Der schulische Blickwinkel – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Philipp Hascher

Einleitung

Grundlegend ist davon auszugehen, dass sich im Schulsystem und in der Gruppe der Schüler:innen Personen finden, die psychisch belastet sind – wie zu zeigen sein wird. Das im Rahmen der Institution Schule verwendete Begriffslabel, das gewählt wird, um Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedarfen im Bereich des Erlebens und Verhaltens zu identifizieren und Förderung zu ermöglichen, ist der Terminus „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung".[1]

Dieser Förderschwerpunkt wird im Folgenden anhand verschiedener Bestimmungsstücke auf definitorisch-begrifflicher, statistisch-empirischer und pädagogisch-institutioneller Ebene charakterisiert. Auf diesem Wege erfolgt eine Annäherung an den Förderschwerpunkt und an die Schüler:innen, die sich hinter diesem Begriff verbergen – die im Rahmen dieses Beitrags aber keinesfalls erschöpfend beschrieben werden können.

Definitorische und begriffliche Aspekte

Der erste Schritt zur Annäherung an den Förderschwerpunkt und seine Klientel besteht darin, grundlegende Definitionen und Begriffe zu diskutieren. Dies scheint gerade deshalb wichtig, weil zum einen hierdurch bereits terminologische Widersprüchlichkeiten zur Abgrenzung der Personengruppe deutlich werden – zum anderen aber auch Begriffe nie nur neutrale Bezeichnungen sein können, sondern als Ausdruck einer Haltung zum Beschriebenen gelten müssen und daher sehr bewusst gewählt werden sollten: Es macht einen Unterschied, ob über „Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten", „verhaltensgestörte" Schüler:innen oder „Schüler:innen mit Förderbedarf esE" gesprochen wird (vgl. Stein & Müller 2015, 25).

Der Terminus „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" ist auf die Kultusministerkonferenz zurückzuführen, die den Begriff im Jahr 2000 im Rahmen der bis heute gültigen „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung" geprägt hat (vgl. KMK 2000, 343 ff.). Es handelt sich somit um einen spezifisch auf das schulische Bildungssystem ausgerichteten und normativ geprägten Begriff, der nicht primär wissenschaftlich tradiert ist (vgl. z. B. Hillenbrand 2008, 15). Der mit Willmann als „bildungsadministrative Sprachregelung" (2019, 87) beschreibbare Begriff wird verwendet, um eine bestimmte Zielgruppe innerhalb des Schulsystems zu identifizieren.

Diese Zielgruppe wird unter anderem mit folgender Sentenz beschrieben: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchti-

---

1 Die Schreibweisen variieren, so wird unter anderem von „emotionaler und sozialer Entwicklung" oder von „emotional-sozialer Entwicklung" gesprochen. Hier wird die erste Schreibweise gewählt und im Folgenden wo möglich mit „esE" abgekürzt.

gungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können" (KMK 2000, 349). Es wird also im Grunde mit einer Überforderung der allgemeinen Schule argumentiert, die sich maßgeblich aus Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen ergibt. Des Weiteren wird damit ein subsidiäres Förderprinzip beschrieben, das zusätzliche Ressourcen nur verfügbar macht, wenn vorher festgestellt worden ist, dass diese für den jeweiligen Fall auch benötigt werden. Zuständig werden in diesem Fall die sonderpädagogisch professionalisierten Lehrkräfte des Schulsystems.

Es werden jedoch auch Anstrengungen unternommen, diese klassische personenbezogene Orientierung aufzulösen: Die angesprochenen Beeinträchtigungen seien „nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet" (KMK 2000, 345). Noch deutlicher wird dieser Perspektivenwandel, der sich Stück für Stück vom Bild des defizitären Kindes oder Jugendlichen zu lösen versucht, wenn man auf die Titel vorheriger kultusministerieller Empfehlungen blickt. In der Fassung von 1977 wurde noch von „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte (Sonderschule)" (Willmann 2007, 19) gesprochen, was sowohl eine Personenorientierung als auch eine unmittelbare institutionelle Zuweisung implizierte. Dennoch steht der aktuelle Begriff ebenfalls „in der Gefahr, Verhaltensweisen ursächlich zu personalisieren" (Stein & Müller 2015, 25), auch wenn die KMK in ihren weiteren Schilderungen der Zielgruppe sehr plastisch die belastenden Einflüsse auf diese Kinder und Jugendlichen beschreibt, die unter anderem maßgeblich von Bezugspersonen und Interaktionspartnern ausgehen und daher nicht primär in der Person selbst verortet sind (vgl. 2000, 346).

Folgerichtig sollte die Feststellung eines solchen Förderbedarfs als „ein qualitatives und quantitatives Profil der notwendigen Fördermaßnahmen [...] auf Basis einer Person-Umfeld-Analyse" (ebd., 350) im Zuge einer sonderpädagogischen Begutachtung multiperspektivisch und damit nicht nur auf den/die Schüler:in fokussiert erfolgen. Dabei wäre mit Stein und Müller kritisch nachzufragen, „ob in pädagogischen Institutionen auch die Möglichkeiten gegeben sind, dies in der konkreten Arbeit zu realisieren" (2014, 235). Die diagnostischen Kriterien für die Feststellung eines Förderbedarfs sind dabei weder bildungsadministrativ noch wissenschaftlich eindeutig geklärt (vgl. z. B. Stein 2019, 128), was unter anderem mit der Heterogenität und Komplexität der Phänomene begründet werden kann – notwendig ist in jedem Fall ein Einsatz verschiedener diagnostischer Verfahren auf der Basis reflektierter sonderpädagogischer Professionalität (vgl. Stein 2019, 128 ff.; Bundschuh 2008, 160 ff.). Dies ist besonders wichtig, da sich hier eine hohe Abhängigkeit von der Normalitätswahrnehmung der beteiligten Personen zeigt (vgl. Stein 2019, 24 ff.), die kritisch zu reflektieren ist. Bei welchem Grad der Belastung oder auffälligen Verhaltens somit ein Förderbedarf vorliegt, und wo (noch) nicht, ist daher nicht verabsolutierbar.

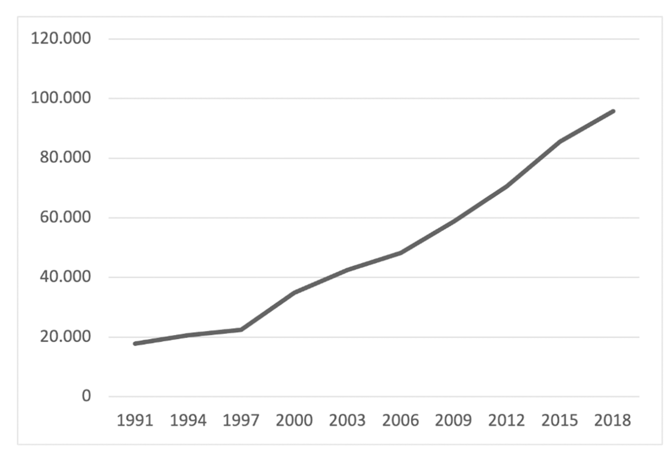
Der Begriff der esE wird aus der Fachszene auch abseits der bereits skizzierten Personenorientierung kritisiert: Einerseits „drohen kognitive Kompetenzen in den Hintergrund zu geraten“ (Stein & Müller 2015, 26), andererseits „werden Verhaltensstörungen auf den Radius von Entwicklungsproblematiken und etwas ‚Nachzuholendem‘ reduziert“ (ebd., 27). Dennoch werden universitäre Lehrstühle des Faches Pädagogik bei Verhaltensstörungen zunehmend mit dem Begriff der esE versehen (vgl. Willmann 2019, 79 ff.), auch wenn das Fach eigene, wissenschaftlich tradierte Begriffskonzepte vertreten kann. Dies gilt z. B. für ein Verständnis von Verhaltensstörungen, die sich aus einer interaktionistischen Perspektive heraus auf Basis einer „Störung im Person-Umwelt-Bezug“ (Stein 2019, 12) als Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens manifestieren (vgl. z. B. Stein 2019, Stein sowie Stein & Kranert in diesem Band).

Abschließend muss konstatiert werden, dass der offizielle Terminus des Förderschwerpunkts esE sowie seine Erläuterungen in den Bestimmungen der KMK (vgl. 2000) letztendlich eine „eklektische Zusammenstellung“ (Hillenbrand 2008, 16) verschiedener Konzepte und Charakterisierungen zur Zielgruppe darstellt, der die wissenschaftliche Trennschärfe fehlt. Umso wichtiger erscheint es, sich nicht nur auf normative Beschreibungen zu verlassen, sondern die Gruppe der Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts mittels empirischer Untersuchungen in das Zentrum der Betrachtung zu rücken. Dies soll in einem nächsten Schritt erfolgen.

Statistische und empirische Aspekte

Betrachtet man die tatsächliche Gruppe der Schüler:innen im Förderschwerpunkt esE auf einer statistischen und empirischen Ebene, sind verschiedene Aspekte bemerkenswert, die im Folgenden mittels exemplarischer Befunde beschrieben werden. Hierbei erfolgt eine Beschränkung auf aktuelle empirische Untersuchungen mit dem Fokus auf psychische Belastungen; für klassifikatorische Grundlagen und Phänomene sei u. a. auf Stein (2019, 38 ff.) verwiesen.

Eine Grundlage hierfür ist zunächst die Schulstatistik des Förderschwerpunkts esE. Dabei ist festzuhalten, dass mit Stand 2018 bei mehr als 95.000 Schüler:innen (vgl. KMK 2020, 3) in Deutschland der sonderpädagogische Förderschwerpunkt esE festgestellt ist. Die quantitative Entwicklung dieses Förderschwerpunkts ist in Abb. 1 ersichtlich:



Hinweis: Vor dem Jahr 2000 wurden nur Schüler:innen in Sonderschulen erfasst (vgl. KMK 2002, 11; Liesebach 2020, 210).

Abbildung 1: Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf esE in Deutschland (KMK 2002, 2; 11; 2012, 3; 2020, 3)

Erkennbar wird ein ungebremster, seit 1997 nahezu linearer Anstieg der Zuweisung von Schüler:innen zu diesem Förderschwerpunkt. Auch der relative Anteil dieser Schüler:innen an der Gesamtgruppe (die sog. Förderquote) ist von 0,481 Prozent im Jahr 2003 (vgl. KMK 2012, 4) auf nun 1,3 Prozent aller Schüler:innen im Jahr 2018 (vgl. KMK 2020, XVI) deutlich angestiegen. Im Jahr 2018 wurden 43,7 Prozent der Gruppe in Förderschulen, 56,7 Prozent in Regelschulen unterrichtet (vgl. ebd., 5). Hinzuweisen ist hier auf die kritische Würdigung der KMK-Statistiken durch Liesebach (vgl. 2020).

Dieser Wert von 1,3 Prozent der Schüler:innen steht jedoch nach wie vor in einer ganz erheblichen Diskrepanz zur angenommenen Prävalenz des verwandten Konstrukts der psychischen Belastungen dieser Altersgruppe (vgl. Ahrbeck 2017, 4), die sich etwa bei 16,9 Prozent (vgl. Klipker et al. 2018, 37) bis 21,9 Prozent (Ravens-Sieberer et al. 2007, 874) aller Kinder und Jugendlichen annehmen lässt. Es zeigt sich somit, dass es auch innerhalb des Schulsystems deutlich mehr psychisch belastete Kinder und Jugendliche geben muss, als sie bislang sonderpädagogisch adressiert sind (vgl. Stein & Müller 2015, 31 f.). Das kann bedeuten, dass „eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern nicht die erforderliche sonderpädagogische Ressource erhält" (Hennemann et al. 2020, 47) und damit ein Versorgungsdefizit zu vermuten ist. Eine mögliche Erklärung für die oben skizzierte Zunahme der Rate an Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts könnte daher in einer schrittweisen Erhellung eines Dunkelfeldes gesucht werden, einhergehend mit einer Ausweitung sonderpädagogischer Diagnostik. Jedoch könnte auch das Etikettierung-Ressourcen-Dilemma eine Rolle spielen, indem zunehmend Förderbedarfe festgestellt werden, um die damit zusammenhängenden Ressourcen zu akquirieren (vgl. Stein & Müller 2015, 33). Weiterhin könnten auch sich verengende Normalitätsvorstellungen in der Gesellschaft eine Rolle spielen (vgl. z. B. für Erziehungshandeln Herz & Heuer 2014).

Betrachtet man jedoch die bereits identifizierte Gruppe, also diejenigen Schüler:innen, für die der Förderschwerpunkt esE attestiert wird, zeigt sich anhand verschiedener empirischer Untersuchungen eindeutig, dass psychische Belastungen gerade in dieser spezifischen Gruppe ausgesprochen verbreitet sind:

Hennemann et al. wiesen in einer quantitativen Untersuchung von Schüler:innen des Förderschwerpunkts (N=698) eine hohe Prävalenz psychischer und Problembelastungen nach (vgl. 2020). Nach Fremdeinschätzung der Schüler:innen durch ihre Lehrkräfte mittels normierter Fragebögen wurden 58,6 Prozent der Gruppe im externalisierenden Bereich und 22,3 Prozent im internalisierenden Bereich als „auffällig" bzw. „sehr auffällig" beschrieben (vgl. ebd., 50 f.). Auch zeigten sich hohe Komorbiditätsraten: Bei 44 Prozent der Stichprobe traten gleichzeitig Auffälligkeiten im Bereich ADHS und Störungen des Sozialverhaltens auf (vgl. ebd., 52). Ein vergleichbar hohes Ausmaß an psychischen Belastungen beschreiben auch Schmid et al. (2007): Hier waren 77 Prozent der Stichprobe (N=573) im Gesamtwert, 59 Prozent im internalisierenden und 79 Prozent im externalisierenden Bereich auffällig (vgl. ebd., 285). Ergänzend sei auf eine weitere Erhebung mit kleinerem Umfang (N=31) an einer Schule zur Erziehungshilfe hingewiesen, bei der mittels standardisierter Schätzskalen auch in der Selbstwahrnehmung der Schüler:innen sehr hohe Raten psychischer Mehrfachbelastung festgestellt worden sind (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020).

Weiterhin konnte Küwen mittels einer Dokumentenanalyse (N=253) ebenfalls zeigen, dass 75 Prozent der Gruppe der Schüler:innen an Förderschulen zur Erziehungshilfe in den Schulakten als externalisierend auffällig beschrieben werden (vgl. 2020, 200). Häufige Schulwechsel bestimmen die Bildungsbiografie und 74 Prozent der Stichprobe wiesen mindestens eine psychiatrische Diagnose auf (vgl. ebd., 200 f.). Weiterhin gab es „in 44 Akten der Studie [...] Angaben zu (sexuellen) Gewalterfahrungen und traumatisierenden Erlebnissen in der Familie" (ebd., 201), auch waren „in 61 Akten Hinweise bezüglich kinderschutzrechtliche[r] Maßnahmen nach SGB VIII" (ebd.) zu finden. Insgesamt lebten nur „27,7 % der Jugendlichen bei beiden Elternteilen in ihrer Ursprungsfamilie" (ebd.). Dies weist darauf hin, dass diese Gruppe auch „lebensgeschichtlich [...] erhebliche Belastungen" (Ahrbeck 2017, 3) aufweist.

Insgesamt präsentiert sich somit die Gruppe der Schüler:innen im Förderschwerpunkt auf Basis dieser exemplarischen Befunde als „psychisch hoch belastet" (Hennemann et al. 2020, 53). Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade auch diese psychischen Belastungen, die ihrerseits multifaktoriell zu erklären sind, zu Beeinträchtigungen in der Person-Umwelt-Interaktion beitragen und auch die Zuweisung des Förderschwerpunkts als schulischen Terminus mitbegründen. Gleichzeitig können diese Befunde ein Hinweis darauf sein, „dass ein Förderbedarf im Allgemeinen nicht vorschnell und leichtfertig erteilt wird" (Ahrbeck 2017, 4). Nicht zuletzt finden die in den skizzierten Studien verwendeten standardisierten klinischen Schätzskalen auch in der sonderpädagogischen Diagnostik Verwendung. Es bedarf dennoch einer kritischen Reflexion der Überschneidungen und Unterschiede der Begriffe des Förderbedarfs esE und psychiatrischer Diagnosen in der Schülergruppe (vgl. hierzu Stein & Müller 2014).

Des Weiteren verweisen diese Erkenntnisse auch auf den Bedarf, in der Praxis enge Kooperationsstrukturen zwischen Schule, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe zu etablieren (vgl. Kölch & Nolkemper 2017, 770 ff.; KMK 2000, 345), da wie hier gezeigt alle drei Bereiche zur potenziellen Lebensrealität der Schülerschaft gehören.

Institutionelle und pädagogische Aspekte

Grundlegend macht „der Förderbedarf der Schüler:innen [...] eine spezifische Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsangebote notwendig" (KMK 2000, 352). Sowohl spezifisch sonderpädagogische Institutionen wie die Schule für Erziehungshilfe oder Förderzentren als auch inklusive Settings an Regelschulen stellen legitime Orte der Förderung für diese Gruppe dar (vgl. KMK 2000, 351 f.).

Pädagogisches Handeln in diesem Förderschwerpunkt geschieht maßgeblich im Sinne einer „Intensivpädagogik" (Müller & Stein 2015a, 233) durch die erzieherische Arbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften mit den Kindern und Jugendlichen; ein „Primat der Erziehung" (vgl. z. B. Stein & Stein 2020) kann als konstitutiv für diesen Förderschwerpunkt betrachtet werden (vgl. zu diesen Erziehungsbegriffen Müller & Stein 2018). Dies konkretisiert sich schulisch des Weiteren in Konzepten, die für diese Schüler:innen auf die Herstellung von Halt und Sicherheit zielen, die Räume für positive soziale Erfahrungen eröffnen und maßgeblich auf der Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte basieren (vgl. hierzu Bleher & Hoanzl 2018). Diese Pädagogik darf hingegen gerade nicht „mit Disziplinierungsmaßnahmen verwechselt" werden (Müller & Stein 2015b, 221; vgl. auch Herz & Heuer 2014): Gerade bei psychisch stark belasteten Jugendlichen kommt es in hohem Maße darauf an, „wie es pädagogischen Institutionen gelingt, ‚Konzepte sicherer Orte' [...] zu entwickeln und zu sichern" (Stein & Müller 2014, 241). Rahmenkonzepte wie etwa ein Verständnis von reflektierter Erziehung als Haltung (vgl. Müller & Stein 2018) oder eine Traumapädagogik (vgl. z. B. Zimmermann 2017) können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, indem sichere äußere Orte geschaffen, positive Selbstbemächtigung gefördert, subjektiver Sinn von Verhalten anerkannt und pädagogisches Fallverstehen als Handlungsbasis angesehen werden (vgl. ebd., 58 f.).

Fazit: Psychische Belastungen im Förderschwerpunkt esE

Wie die vorliegenden Ausführungen gezeigt haben, sind psychische Belastungen auch für schulische Settings ein bedeutsames Thema. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen agiert im schulischen Feld über den Terminus esE. Dennoch „liefe eine Verkürzung der Disziplin [...] auf die Dimension der emotional-sozialen Entwicklung aus anthropologischer Sicht Gefahr, mit etwas Geteiltem und Auseinandergenommenem zu beginnen, das auch nicht durch Bindestriche wieder zu einem Ganzen im Sinne der Ganzheit des Individuums verbunden werde könnte" (Stein & Müller 2015, 34 f.). Es bleibt die Tatsache, dass die sonderpädagogischen Fachkräfte dieses Förderschwerpunkts mit psychisch stark belasteten Kindern und Jugendlichen und in komplexen Bedingungs- und Beziehungsgefügen arbeiten, die eine ganzheitliche Betrach-

tung erfordern. Das schulische Handeln intendiert dabei „zugleich die Prävention, Intervention und Rehabilitation psychischer Probleme“ (Hennemann, Ricking & Huber 2009, 131).

Im Grunde müsste im Kontext des Förderschwerpunkts esE nicht nur über die psychische Belastung der Schüler:innen, sondern auch über die der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte gesprochen werden (vgl. John & Stein 2008): Immerhin weisen nach Scheuch et al. gerade Lehrkräfte an Förderschulen aller Formen mit 17 Prozent die höchste Rate psychischer Erkrankungen auf (vgl. Scheuch, Haufe & Seibt 2015, 350), während auch gerade der Umgang mit externalisierenden Verhaltensstörungen ein „besonderes Belastungspotenzial“ (Ahrbeck & Willmann 2012, 421) aufweist, „das Lehrkräfte wie Mitschüler an die Grenzen ihrer Belastbarkeit führen kann“ (ebd.). Insgesamt findet sich gerade für diesen Förderschwerpunkt ein sehr ausgeprägtes Anforderungsprofil, das personale und soziale Kompetenzen der Lehrkräfte in den Vordergrund stellt und eine Haltung betont, welche die Übernahme der Anwaltschaft der Lehrkräfte für diese Gruppe impliziert (vgl. Weiß, Kollmansberger & Kiel 2013, 204 ff.). Psychische Belastungen können somit bei allen Akteur:innen und Beteiligten dieses Teils des Bildungssystems vermutet werden, während gerade der Förderschwerpunkt esE psychisch stark belastete Kinder und Jugendliche als seine Klientel begreifen kann.

Literatur

Ahrbeck, B. (2017): Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?“ Expertise. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_20_Expertise-Ahrbeck_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf [Abruf vom 19.10.2021].

Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2012): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57 (4), 420–424.

Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018): Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn, 82–118.

Bundschuh, K. (2008): Zur Bedeutung diagnostischer Verfahren im Kontext sozialer und emotionaler Störungen. In: Gasteiger-Klipcera, B., Julius, H. & Klipcera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen, 159–173.

Hascher, P., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020): Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung am Übergang Schule – Beruf. Belastungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik,71 (12), 611–626.

Hennemann, Th., Casale, D., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020): Psychische Gesundheit von Schüler:innen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2), 44–57.

Hennemann, Th., Ricking, H. & Huber, C. (2009): Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (4), 131–138.

Herz, B. & Heuer, S. (2014): Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83, 246–249.

Hillenbrand, C. (2008): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Gasteiger-Klipcera, B., Julius, H. & Klipcera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen, 5–24.

John, D. & Stein, R. (2008): Lehrergesundheit: Forschungsstand und Schlussfolgerungen – unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (11), 402–411.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, Th. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3 (3), 37–45.

Kölch, M. & Nolkemper, D. (2017): Schulbesuch psychisch kranker Kinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 66 (10), 756–773.

Kultusministerkonferenz [KMK] (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.3.2000. In: Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg, 343–366.

Kultusministerkonferenz [KMK] (2002): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. 1991 bis 2000. Dokumentation 159. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok159.pdf [Abruf vom 19.10.2021].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2012): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. 2001 bis 2010. Dokumentation 196. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [Abruf vom 19.10.2021].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2020): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. 2009 bis 2018. Dokumentation 223. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [Abruf vom 19.10.2021].

Küwen, H. (2020): Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an Förderschulen. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2, 195–206.

Liesebach, J. (2020): Die Macht der „irrationalen Zahlen“. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2, 208–219.

Müller, Th. & Stein, R. (2015a): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In: Stein, R. & Müller, Th. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart, 230–235.

Müller, Th. & Stein, R. (2015b): Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Stein, R. & Müller, Th. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart. 216–229.

Müller, Th. & Stein, R. (2018) (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 50 (5/6), 871–878.

Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015): Lehrergesundheit. In: Deutsches Ärzteblatt 112, 347–356.

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (8), 282–290.

Stein, R. (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. 6. Aufl. Bad Heilbrunn.

Stein, R. & Müller, Th. (2014): Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59 (3), 232–244.

Stein, R. & Müller, Th. (2015): Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: Dies. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart, 19–43.

Stein, R. & Stein, A. (2020): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.

Weiß, S., Kollmansberger, M. & Kiel, E. (2013): Lehrerin/Lehrer im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. Heilpädagogische Forschung 34 (4), 199–209.

Willmann, M. (2007): Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn, 13–69.

Willmann, M. (2019): 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 74–91.

Zimmermann, D. (2017): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim & Basel.

3.2 (Ver-)Störende Verhaltensweisen in der Jugendhilfe

Menno Baumann

Einleitung

Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe stellt einen Teilbereich des deutschen Hilfesystems dar, welches sich rechtlich auf dem achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) gründet und eine Reihe von Angebotsformen umfasst, von der offenen, stadtteilbezogenen Kinder- und Jugendarbeit über die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten und in der Schulsozialarbeit bis hin zur Heimerziehung. Einen zentralen Kern dieses Angebotsspektrums stellen dabei die Angebotsformen des vierten Abschnitts des SGB VIII dar, also die „Hilfen zur Erziehung" (SGB VIII, § 27-§ 35), „Hilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendhilfe" (SGB VIII, $35a) sowie die „Hilfen für junge Volljährige" (SGB VIII, § 41). Diese Hilfeformen sollen immer dann greifen, wenn das im ersten Paragrafen des achten Sozialgesetzbuches festgeschriebene Recht jedes jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" nicht ohne Weiteres allein durch die Kernfamilien und die im Kontext der erwartbaren Bildungsbiografie unterstützenden Institutionen (KiTa, allgemeinbildende Schule, Berufsbildung) gewährleistet zu sein scheint. In diesen Fällen sollen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (in der Regel die Jugendämter) der Familie (Hilfen zur Erziehung) oder dem jungen Menschen selbst (Hilfen für seelisch Behinderte sowie für Volljährige) eine geeignete Unterstützung anbieten.

Im Kontext der beruflichen Inklusion von Menschen mit psychischen Belastungen in der Berufsbiografie spielen junge Menschen, die durch das System der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der letztgenannten Maßnahmen unterstützt werden, eine besondere Rolle. Drei Blickwinkel sollen dabei in diesem Beitrag genauer betrachtet werden:

1. Die Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe sind überdurchschnittlich stark von psychischen Belastungen betroffen und benötigen dabei auch für die berufliche Inklusion besondere Unterstützung.
2. Die Tatsache, dass ein junger Mensch Unterstützung durch die Jugendhilfe erhält, kann ein eigenständiger Risikofaktor für die psychische Entwicklung werden.
3. Gerade die Lebensphase, in der junge Menschen den Übergang zwischen Schule und Berufsleben bewältigen sollen, ist ein in Hilfebiografien sehr sensibler und vulnerabler Bereich, in welchem junge Menschen in der Jugendhilfe im Vergleich zu Gleichaltrigen benachteiligt sind.

Psychische Belastungen bei Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe

Die Tatsache, dass junge Menschen, die durch Jugendhilfe unterstützt werden, überdurchschnittlich häufig und stark von psychischen Belastungen betroffen sind, ist weder überraschend noch neu. Diese Aussage galt lange Zeit sogar als derart selbst-

verständlich, dass sie kaum erforschenswert erschien und somit wissenschaftliche Studien zu diesem Thema ausblieben (Schmid 2007). Inzwischen liegen aber doch eine Reihe von Befunden vor, welche die überdurchschnittliche Belastung dieser Zielgruppe verdeutlichen:

Schmid (2007) fand in einer Untersuchung von jungen Menschen in der stationären Jugendhilfe, dass 60 Prozent der jungen Menschen die Diagnosekriterien für eine psychische Störung erfüllen. Dabei zeigte sich zusätzlich, dass es sich besonders häufig um komplexe, kombinierte und schwer zu behandelnde Störungsbilder handelte. Eine andere Studie zeigte sogar eine noch höhere Belastung im klinisch relevanten Bereich in stationären Hilfen (72 %) und sogar noch höher (85 %) in teilstationären Hilfen wie Tagesgruppen (Schmid, Nützel, Fegert & Goldbeck 2006).

Eine vergleichende Untersuchung zu Bindungsproblematik und psychischer Belastung in der Kinder- und Jugendhilfe, in welcher Heimkinder, Pflegekinder und eine Kontrollgruppe aus der Allgemeinbevölkerung mit Screeningverfahren aus der kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik untersucht wurden, zeigte die höchste Belastung bei den Kindern, die in Heimen lebten. Die durchschnittliche Belastung der in Heimen aufwachsenden Kinder lag mehr als 20-mal über der Kontrollgruppe, die der Pflegekinder immer noch mehr als achtmal höher (Schröder, Pérez, Buderer & Schmid 2017). Untersuchungen zur Bindungsrepräsentation von Kindern in der Heimerziehung zeigten ebenfalls (einschränkend sei auf die sehr kleine Stichprobe hingewiesen), dass mehr als zwei Drittel der Kinder eine unsicher-desorganisierte Bindungsrepräsentation aufwiesen (Schleiffer & Müller 2002).

Auch traumatische Lebensereignisse prägen die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe. Eine epidemiologische Untersuchung, in welcher Daten über die zuständigen Fachkräfte heilpädagogischer und psychologischer Fachdienste mittels Fragebögen erhoben wurden, zeigte, dass 75 Prozent der jungen Menschen mindestens ein traumatisches Erlebnis hatten, 51 Prozent der jungen Menschen sogar mehrere unterschiedliche Formen der Traumatisierung erlebt haben (Jaritz, Wiesinger & Schmid 2008).

Ein weiterer Risikofaktor für junge Menschen, die durch das System der Jugendhilfe unterstützt werden, sind psychische Erkrankungen eines oder beider Elternteile. Auch wenn konkrete Zahlen diesbezüglich schwer zu ermitteln sind, da eine konkrete Diagnosestellung der Eltern weder immer verfügbar noch dem Jugendhilfesystem immer zugänglich ist, besteht kein Zweifel, dass der Anteil von jungen Menschen, die einen psychisch erkrankten Elternteil haben, signifikant erhöht ist (Mattejat 2019). Dieser Zusammenhang ist naheliegend, denn eine psychische Erkrankung eines Elternteils kann natürlich die Möglichkeiten von Eltern, ihre Kinder im oben genannten Sinne zu erziehen und zu fördern, beeinträchtigen. Auch die Gefahr potenziell traumatischer Situationen wächst in der Konfrontation mit einem psychisch erkrankten Elternteil. Gleichzeitig zeigt sich – unabhängig von einer Ursachenhypothese –, dass etwa 60 Prozent der Kinder, die mit einem psychisch erkrankten Elternteil aufwachsen, selbst eine psychische Problematik entwickeln (ebd.).

Die Klientel der Kinder- und Jugendhilfe in den Bereichen der Hilfen zur Erziehung, der Hilfen für Menschen, die von seelischer Behinderung betroffen oder be-

droht sind, sowie für junge Volljährige zeigt sich also als überdurchschnittlich stark von psychischen Belastungen betroffen. Dies führt dazu, dass abweichendes Verhalten in diesem Kontext (natürlich in sehr unterschiedlichen Ausprägungsgraden) eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Aber neben der Risikokonstellation in der Kernfamilie, welche in der Regel den Anlass für die Hilfe bietet, spielen auch andere Faktoren, die dem Hilfesystem immanent sind, eine Rolle bei der Frage, wie abweichendes als (ver-)störendes Verhalten verstanden werden kann.

Jugendhilfe als Bedingungsfaktor psychischer Belastung und abweichenden Verhaltens

Aber neben diesen bekannten Risikofaktoren, die für junge Menschen in ihrer Entwicklung ganz allgemein ein Risiko für psychische Belastungen und abweichendes Verhalten darstellen, ist das System der Kinder- und Jugendhilfe ein besonderer Kontext, welcher seinerseits auf die Entwicklung der jungen Menschen einwirkt. Natürlich handelt es sich bei der Jugendhilfe einerseits um ein hoch effektives System in der Einwirkung auf schwierige Verhaltensweisen und psychische Belastungen (Rau, Ohlert, Ramsthaler, Fegert & Keller 2020; Schmidt, Schneider, Hohm, Pickartz, Macsenaere, Petermann, Flosdorf, Hölzl & Knab 2002). Es gibt keinen Zweifel, dass Jugendhilfe im Gesamten ein effizientes Mittel zur Unterstützung von Familien und jungen Menschen mit psychischen Belastungen ist. Andererseits muss aus einem systemischen Blickwinkel heraus aber auch reflektiert werden, dass das Jugendhilfesystem als Kontext des Aufwachsens seinerseits erhebliche „Nebenwirkungen“ mit sich bringt und hinsichtlich der Genese, Manifestation und Pathologisierung von Problemen einen erheblichen Anteil beizutragen vermag (Baumann 2012; Baumann 2021). Insofern ist der Teilbereich der Jugendhilfe, der sich in den Hilfen zur Erziehung für Menschen mit seelischer Behinderung und junge Volljährige abbildet, ein hochdynamischer Kontext, der sich zirkulär in die Entwicklungsgeschichte junger Menschen einwebt und hier sowohl entwicklungsunterstützende Einflüsse nimmt als auch zu eigenständigen kritischen Lebensereignissen führen kann und Entwicklungsbiografien auf spezifische Weise zu prägen in der Lage ist. Im Wesentlichen lassen sich dabei folgende Faktoren differenzieren:

Negative Selektion der Bezugsgruppe

Durch die Jugendhilfe unterstützt zu werden bedeutet zumindest in allen Gruppenkontexten (Ausnahme sind also in diesem Kontext die Familienhilfe sowie alle individualpädagogischen Hilfen), sich in einer Gruppe zu bewegen, in der sich eine Problemballung zeigt. Da Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung nun einmal nicht nur die Erwachsenen als Bezugspunkt haben, sondern gerade auch die Gleichaltrigen, kann eine solche Problemkumulation natürlich ihrerseits Probleme herbeiführen oder zumindest manifestieren, die ohne diesen Kontext nicht eintreten würden. Dieser Faktor ist in der Pädagogik lange bekannt (Reiser 1999). Dabei gibt es in Gruppenkontexten verschiedene Effekte. Es kann zu einer Summation von Problemen kommen, sprich: Die gesamte Gruppe kann wenig förderlich wirken, weil die Pro-

blemballung einen dauerhaften Krisenmodus erzeugt und zielgerichtetes Fördern verhindert. Es kann aber auch zu einer besonderen Zuspitzung kommen, wenn Verhaltensweisen und psychische Belastungen sich gegenseitig so ungünstig „ergänzen“ bzw. widersprechen, dass es zu völlig neuen, quasi kollaborativen Problementwicklungen kommt (Baumann 2021). Dies kann z. B. der Fall sein, wenn ein extrem machtbezogener junger Mensch auf einen anderen jungen Menschen stößt, der sich bereitwillig unterordnet und eine „aktive Opferrolle“ einnimmt. Und drittens gibt es natürlich auch den Fall der Nachahmung bzw. der sozialen Ansteckung. Gerade Phänomene wie selbstverletzendes Verhalten, Drogenkonsum oder auch Diebstähle können sich in einer Gruppe entwickeln und auch Gruppenmitglieder einbeziehen, die außerhalb dieses Kontextes wohl nicht zu einem solchen Verhalten geneigt hätten. Gerade z. B. auch bei Gewaltverhalten scheint die Peergroup eine zentrale Rolle einzunehmen (Baumann 2020), wodurch Jugendhilfekontexte auch durch ihre Problemballung zu einem Risikokontext werden können.

Diskontinuitätserfahrungen

Ein ganz wesentlicher Aspekt des Aufwachsens in pädagogischen Systemen ist auch die häufig fehlende Kontinuität, häufige Einrichtungs- und Beziehungswechsel (Tornow & Ziegler 2012) sowie die diese Prozesse moderierenden Delegationsmechanismen (Baumann 2012). Gerade die Kinder und Jugendlichen, die überdurchschnittlich belastet sind mit ungünstigen familiären Konstellationen oder unsicheren Bindungsrepräsentationen (siehe unten) und die ohne sichere Bezugspersonen aufwachsen, stellen häufig für das Hilfesystem eine große Herausforderung dar und erleben dementsprechend häufige Wechsel und häufiges Scheitern. Die dem System innewohnenden „Delegationsmechanismen“, welche der Abwehr von Überforderung und Grenzerfahrungen dienen, schieben dieses „Scheitern“ dann aber oft auf die Seite der Klienten zurück, sodass Prozesse des „Durchreichens“, der „Nicht-Zuständigkeits-Erklärung“ und institutioneller Verweigerung gegenüber den Bedürfnissen der jungen Menschen, die man als „Institutionelles Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom“ bezeichnen kann, eine doppelte Wirkung entfalten (Baumann 2012): Einerseits führen sie zu einer Instabilität des Lebenssettings und damit zu äußerst ungünstigen Voraussetzungen für eine gelingende Entwicklung, andererseits schwächen sie aufgrund der zunehmenden Konfliktdynamik und der Versagenszuschreibung an den jungen Menschen das Selbstbewusstsein und führen zu einer Verzerrung des Selbstbildes (Baumann 2019).

Loyalitätskonflikte zwischen Kernfamilien und Hilfesystem

Ein ebenfalls viel zu wenig in seiner Bedeutung für die Entwicklung junger Menschen betrachteter Aspekt ist das potenzielle Entstehen von Loyalitätskonflikten zwischen Herkunftsfamilie und Helfersystem (Schmid & Fegert 2019; Bolz, Albers & Baumann 2019). Für Kinder ist der Wechsel zwischen den beiden Welten häufig sehr schwierig und von starken Widersprüchen geprägt, was bei zunehmender Zuspitzung zu schweren Konflikten zwischen Familie und Hilfesystem führen kann, indem das Kind

dann identische Loyalitätskonflikte und Reibungsprozesse erlebt, wie z. B. Kinder von hoch strittig getrennten Eltern (vgl. Baumann & Bolz 2021). Eine solche Dynamik kann für das Kind derart belastend sein, dass am Ende mehr negative Effekte entstehen als die Fremdunterbringung an positiven Veränderungen ermöglichen kann – wenn dies überhaupt möglich ist (vgl. Bolz, Albers & Baumann 2019).

Pathologisierung und Manifestation von Problementwicklungen

Ein nicht von der Hand zu weisender Faktor ist, dass durch das Aktivwerden der Jugendhilfe und durch die Dokumentation von Beobachtungen und Problemen in Akten und behördlichen Protokollen auch eine eigene Realität geschaffen wird, die nicht wieder so leicht veränderbar erscheint (Baumann, Bolz & Albers 2021, 74 ff.; Schlippe/Schweitzer 1996, 112 f.). Sind bestimmte Einschätzungen erst einmal ausgesprochen, dokumentiert und dann von verschiedenen Menschen repliziert, ist der Prozess z. B. einer Diagnosestellung oder einer Erklärung für ein Problem in der Realität quasi kaum noch umkehrbar. Hierfür besteht in der Praxis wenig Reflexionsfläche. Somit leistet das Hilfesystem nicht nur einen Beitrag zur Aufhellung und Bearbeitung von Problemen, sondern gleichzeitig auch zu deren Festschreibung, Fixierung und auch zur Erhebung eines Problems in den Status einer „Krankheit", was zur Chronifizierung beitragen kann. Viele Entwicklungsprobleme führen in Dokumentationen ein „Eigenleben", ohne das z. B. die Motivation ihrer ursprünglichen Beschreibung (z. B. Rechtfertigung einer unplanmäßigen Entlassung; Baumann 2019) oder der Kontext, in dem sie problematisch waren, jemals wieder Berücksichtigung finden. Eine 17-jährige, im Alter von vier Jahren aufgrund von sexuellem Missbrauch in Obhut genommene junge Frau drückte dies dem Autor gegenüber einmal so aus: „Für meine Betreuer bleibe ich immer das arme, gefickte Mädchen, das endlich eine Therapie machen muss. Da komme ich nur raus, wenn ich es schaffe, allein klarzukommen. Solange jeder zuerst meine Akte liest, ist das nun mal so."

Insofern kann das System der Jugendhilfe gerade bei jungen Menschen im Übergang zum Erwachsenenalter dazu beitragen, dass Probleme, die sich im Kontext der biografischen Entwicklung längst verändert haben, in den Akten und in der Kommunikation der Helfenden fortleben und den jungen Menschen immer wieder einholen. Diesen Prozess haben wir in unserer Arbeitsgruppe als „Pathologisierung" bezeichnet (Baumann, Bolz & Albers 2021).

Stigmatisierung

Leider ist die Inanspruchnahme von Jugendhilfe auch nach wie vor mit einem gesellschaftlichen Stigmatisierungsprozess verbunden, welcher die Inklusion in die Gesellschaft unabhängig vom Vorliegen oder vom Schweregrad psychischer Belastungen enorm erschwert (Thalheim, Freres & Schrödter 2020). Dies gilt sowohl für Eltern, die auf Hilfe vom Jugendamt angewiesen scheinen, als auch für junge Menschen, die in Heimen, Pflegefamilien, mit einem Amtsvormund etc. aufwachsen. Dabei ist es die soziale Konstruktion der Hilfebedürftigkeit selbst, mit der das Hilfesystem operiert und die dieses Stigma aufrechterhält (Schrödter 2020).

Eine besondere Form der Stigmatisierung betrifft diejenigen jungen Menschen, die nach SGB VIII, § 35a betreut werden, allein dadurch, dass der Gesetzesparagraf die Feststellung einer „seelischen Behinderung" voraussetzt – ein Begriff, der von Betroffenen als extreme Stigmatisierung erlebt wird.

Institutioneller Machtmissbrauch

Ein letzter großer Risikofaktor von Jugendhilfe ist schließlich die Gefahr des Machtmissbrauchs. Nicht nur dort, wo es zu aktiver Gewalt und sogar missbräuchlichen Strukturen kommt, geht von Hilfe direkt eine Gefahr aus (Ferring & Willems 2013), sondern Machtmissbrauch beginnt wesentlich früher und hat viele verschiedene Aspekte, die allesamt auf eine gelingende Inklusion eines jungen Menschen im Übergang zum Erwachsenenwerden äußerst negativ wirken können (Wolf 1999).

Jugendhilfe im Übergang

Eine besonders sensible Phase der Hilfeverläufe ist der Übergang zur Volljährigkeit. Rechtlich gesehen haben Heranwachsende einen Anspruch auf Hilfe vom Jugendamt bis mindestens zur Vollendung des 21. Lebensjahres, optional sogar darüber hinaus (SGB VIII, § 41). Die Ausgestaltung der Hilfe soll sich dann wieder auf die Hilfen zur Erziehung (SGB VIII, § 27–35) beziehen. Eine Hürde dabei ist, dass die Jugendlichen ab dem Erreichen der Volljährigkeit die Hilfe selbst beantragen müssen. Der Übergang in die Volljährigkeit ist einer der Punkte mit dem höchsten Drop-out-Risiko aus den Hilfen, auch wenn noch ein eindeutiger Hilfebedarf besteht (Reißig & Tillmann 2013). Zwar sind diese Drop-out-Fälle doch häufig nur ein temporäres Ereignis, dennoch ist der Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis oder die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Erwerbsarbeit besonders gefährdet. Durch das temporäre Ausscheiden aus dem Hilfesystem kommt es häufig zu einer Verzögerung bei Schulabschlüssen oder zu Abbrüchen von begonnenen Berufsintegrationsmaßnahmen, was dann zu einem jahrelangen Einflussfaktor auf die Berufsbiografie werden kann (Reißig & Tillmann 2013).

Insofern stellt sich gerade die Phase, in der junge Menschen den Übergang

- vom Jugendlichen zum Erwachsenen bewältigen müssen (emotionale Herausforderung),
- von der Rolle der Schülerin bzw. des Schülers zur/zum Auszubildenden (Rollen- und Identitätsaufgabe) wechseln und
- vom in der Regel in eng betreuten Wohn- und Betreuungssetting in die Selbstständigkeit (in der Regel ambulant betreutes Wohnen) übergeleitet werden sollen,

als eine Phase mit besonderen Risiken für einen pädagogischen und gesellschaftlichen Drop-out dar. Zwar liegen diese Übergänge nicht immer mit dem Stichtag des 18. Geburtstages alle gleichzeitig an. Irgendwann zwischen dem 16. und dem 20. Geburtstag werden die Schritte in der Regel vom Hilfesystem eingeleitet – aber durch die veränderte Rechtsstellung ab Erreichen der Volljährigkeit steigt das Risiko für ein Drop-out exponentiell an.

Hinzu kommt, dass diese genannten Übergänge bei jungen Menschen in der Jugendhilfe deutlich früher einsetzen als in der Gleichaltrigengruppe, die diese Übergangsphase mit Unterstützung der Kernfamilie bewältigen. Titelte die Süddeutsche Zeitung 2013 „Volljährig, aber unreif" (Simon 2013) und entfaltet im Beitrag die Hypothese, „25 ist das neue 18", so zeigt die soziologische Entwicklung eindeutig, dass sich Prozesse wie der Auszug aus dem Elternhaus, finanzielle Unabhängigkeit und vieles andere zunehmend nach hinten verschieben. Für junge Menschen, die in ihrer Entwicklung auf Hilfen aus der Jugendhilfe angewiesen sind, ist diese Zeitverschiebung aber nicht mitgegangen worden. Im Gegenteil zeigt sich gerade im Kontext intensivpädagogischer Hilfen, als betreffend die jungen Menschen mit besonders hohen psychischen Belastungen und schwierigen Verhaltensweisen, eine deutliche Tendenz zum immer früher einsetzenden Übergang in ambulant betreute, niedrigschwellige Hilfeformen (vgl. Baumann 2019). Dies kann im Einzelfall fachlich geboten sein, wirkt sich aber auf die schulische und berufliche Inklusion der jungen Menschen deutlich aus, vor allem, da sie diesen Übergang im Kontrast zur Gleichaltrigengruppe mit deutlich weniger Unterstützung bewältigen müssen.

Perspektiven

Junge Menschen im Kontext der Jugendhilfe benötigen eine besondere Unterstützung in der Bewältigung von Übergängen (Baumann 2019; Reißig & Tillmann 2013). Dies ergibt sich daraus, dass junge Menschen in diesem System überdurchschnittlich stark psychisch belastet sind und verstörende Verhaltensmuster zeigen, die eine Inklusion in den ersten Arbeitsmarkt deutlich erschweren. Gleichzeitig wurde in diesem Beitrag gezeigt, dass es in der Jugendhilfe einer deutlich höheren Sensibilität bedarf, inwieweit Unterstützung selbst auch einen negativen Einfluss auf die Biografie nehmen kann und besonders sensible Übergänge nicht ausreichend gesichert sind. Diese beiden Aspekte wird das System der Jugendhilfe in den nächsten Jahren mit besonderer Aufmerksamkeit belegen müssen, Lösungen entwickeln und Angebote neu ausrichten, wenn Inklusion und Förderung der Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit ein sich nachhaltig in die Biografie integrierender Prozess werden soll.

Literatur

Baumann, M. (2012): Kinder, die Systeme sprengen, Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Hohengehren.

Baumann, M. (2019): Kinder, die Systeme sprengen, Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Hohengehren.

Baumann, M. (2020): Gewalt – Ein Thema für die Jugendhilfe. In: Corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen 2, 28–31.

Baumann, M. (2021): Wer sprengt hier was und wen? – Zur Notwendigkeit der Sprengung unserer Störungskonzepte. In: Kieslinger, D., Dressler, M. & Haar, R. (Hrsg.): Systemsprenger*innen – Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg, 58–71.

Baumann, M. & Bolz, T. (2021): Loyalitätskonflikte, Eltern-Kind-Entfremdung und Umgangsstreitigkeiten als juristische, gutachterliche und beraterische Krise – eine bindungsdynamische Perspektive. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 212–218.

Baumann, M.., Bolz, T. & Albers, V. (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik – Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim.

Bolz, T., Albers, V. & Baumann, M. (2019): Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern". In: Unsere Jugend 71 (7/8), 297–304.

Ferring, D., Willems, H. (2014): Macht und Missbrauch in Institutionen. Wiesbaden.

Jaritz, C., Wiesinger, D. & Schmid, M. (2008): Traumatische Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe – Ergebnisse einer epidemiologischen Untersuchung. In: Trauma & Gewalt 2 (4), 266–277.

Mattejat, F. (2019): Kinder psychisch kranker Eltern. Welche Aufgaben hat die Kinder- und Jugendhilfe? In: Unsere Jugend 71 (1), 2–11.

Rau, T., Ohlert, J., Ramsthaler, H., Fegert, J. M. & Keller, F. (2020): Profitieren Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Aufnahmegründen gleichermaßen von einer Heimunterbringung? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69 (3), 218–235.

Reiser, H. (1999): Förderschwerpunkt Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (4), 144–148.

Reißig, B. & Tillmann, F. (2013): DropOut und prekäre Übergänge – Exklusions- und Ausgrenzungsrisiken im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Forum Erziehungshilfe (1), 21–25.

Schleiffer, R. & Müller, S. (2002): Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in der Heimerziehung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (9), 747–765.

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.

Schmid, M. (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim.

Schmid, M. & Fegert, J. M. (2019): Heimerziehung und andere betreute Wohnformen. In: Volbert, R., Huber, A., Jacob, A. & Kannegießer, A. (Hrsg.): Empirische Grundlagen der familienrechtlichen Begutachtung. Göttingen, 333–357.

Schmid, M., Nützel, J., Fegert, J. M. & Goldbeck, L (2006): Wie unterscheiden sich Kinder aus Tagesgruppen von Kindern aus der stationären Jugendhilfe? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 55 (7), 544–588.

Schmidt, M., Schneider, K., Hohm, E., Pickartz, A., Macsenaere, M., Petermann, F., Flosdorf, P., Hölzl, H. & Knab, E. (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart.

Schröder, M., Pérez, T., Buderer, C. & Schmid, M. (2017): Bindungsauffälligkeiten und psychische Belastungen bei Kindern aus der Pflegekinderhilfe und Heimerziehung. In: Kindheit und Entwicklung (26) 2, 118–126.

Schrödter, M. (2020): Zur sozialen Konstruktion von Hilfebedürftigkeit. In: Schrödter, M. (Hrsg.): Bedingungslose Jugendhilfe. Von der selektiven Abhilfe defizitärer Elternschaft zur universalen Unterstützung. Wiesbaden, 23–63.

Simon, V. (2013): Volljährig, aber unreif. In: Süddeutsche Zeitung online, 13. Oktober 2013. https://www.sueddeutsche.de/leben/erwachsen-werden-volljaehrig-aber-unreif-1.1789616-0 [Abruf vom 16.12.21].

Thalheim, V., Freres, K. & Schrödter, M. (2020): Stigmatisierungseffekte erzieherischer Hilfen. In: Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden, 337–348.

Tornow, H. & Ziegler, H. (2012): Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). In: EREV-Schriftenreihe 3/2012: Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Hannover, 11–118.

Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster.

3.3 Psychische Störungen – ein Überblick aus medizinischer Perspektive

Timo D. Vloet & Marcel Romanos

Einleitung

In repräsentativen Erhebungen zur psychischen Gesundheit in Deutschland weisen etwa 20 Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland Symptome solcher Störungen auf (Hölling et al. 2014). Viele psychische Störungen führen dabei zum Teil zu erheblichen Funktionseinschränkungen, die nicht nur das Leben mit der Familie und Freunden, sondern im Speziellen auch den schulischen Alltag bzw. Ausbildung und Beruf betreffen. Das Erreichen eines Schulabschlusses bzw. der Einstieg in das Berufsleben sind als bedeutende Reifungsaufgaben junger Menschen anzusehen, bei denen psychische Störungen zu erheblichen Problemen führen können, die sich auf die gesamte spätere Berufsbiografie auswirken können.

Im Folgenden sollen diesbezüglich fünf häufige kinder- und jugendpsychiatrische Störungsbilder mit potenziell großem Einfluss auf die Teilhabe der Betroffenen an Schule, Ausbildung und Beruf übersichtsartig dargestellt werden.

Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS)

Kinder und Jugendliche mit einer Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) können Symptome in drei Bereichen haben: a) Defizite in der Aufmerksamkeit, b) eine hohe motorische Unruhe sowie c) eine mangelnde Impulskontrolle. Nicht alle Betroffenen weisen deutliche Symptome im Bereich der Motorik und Impulskontrolle auf, jedoch bestehen bei nahezu allen Kindern und Jugendlichen Probleme in der Aufmerksamkeit. Der Begriff „ADHS“ hat sich hierbei als Dachdiagnose etabliert, welche alle Ausprägungsformen der Störungen einschließt, darunter auch isolierte Aufmerksamkeitsstörungen. Die Ausprägung der einzelnen Symptome kann in der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen und Erwachsenen im Zeitverlauf erheblich schwanken. Während man früher annahm, dass die ADHS eine reine „Kinderstörung“ ist, weiß man heute, dass etwa die Hälfte der Betroffenen eine ADHS-Symptomatik bis in das Erwachsenenalter zeigt (Lara et al. 2009).

Gerade bei Arbeitstätigkeiten, die per se oft Motivation und Durchhaltekraft erfordern (z. B. Hausaufgaben oder Auswendiglernen), zeigt sich die Ablenkbarkeit in der Regel besonders deutlich. Die Kinder und Jugendlichen machen zum Beispiel viele Flüchtigkeitsfehler, hören nicht zu, bleiben nicht bei der Sache, arbeiten oberflächlich und müssen teilweise immer wieder von vorne beginnen. Sie verlieren dann häufig rasch die Lust und Motivation zum Weiterarbeiten. Infolge der Flüchtigkeitsfehler wird oft auch der Verdacht auf eine Teilleistungsstörung (Legasthenie, Dyskalkulie) gestellt. Tatsächlich bestätigt sich der Verdacht bei bis zu 20 Prozent der Kinder mit ADHS, wohingegen bei anderen die Fehlerhäufigkeit durch die Konzentrationsstörung erklärt werden kann.

Diejenigen Kinder, die auch motorisch unruhig sind und eine geringe Impulskontrolle aufweisen, haben oft noch deutlich mehr soziale Konflikte und geraten durch ihr Verhalten ins Abseits, weil sie als störend wahrgenommen werden. Davon abzugrenzen sind Symptome einer „Störung des Sozialverhaltens“, zum Beispiel mit ausgeprägter Opposition und verweigerndem Verhalten, aber auch schwereren aggressiven bis delinquenten Symptomen (Vloet et al. 2006). Bis zu 50 Prozent der Kinder mit ADHS entwickeln eine oppositionelle Störung (Banaschewski et al. 2017). Weitere, sich zum Teil im Verlauf entwickelnde komorbide Störungen sind Ängste und Depression (siehe auch unten). Bei unzureichender oder ausbliebender Therapie der ADHS steigt für die Kinder und Jugendlichen im Verlauf das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen oder einen – gemessen an ihrer tatsächlichen kognitiven Begabung – niedrigeren Abschluss zu erlangen. In der weiteren Folge steigt das Risiko für Arbeitslosigkeit neben den bekannten Risikoerhöhungen für Verkehrsunfälle, Suchterkrankungen sowie Suizid.

Die Diagnose sollte in erster Linie von einem Kinder- und Jugendpsychiater oder -psychotherapeuten gestellt werden und umfasst eine umfangreiche Befunderhebung, bei der insbesondere andere psychische Störungen differenzialdiagnostisch in Betracht gezogen werden müssen, die ähnliche Symptome wie die ADHS aufweisen können. Dabei handelt es sich z. B. um kognitive und motivationale Beeinträchtigungen im Rahmen von Depressionen, Angststörungen, aber auch Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten bei schulischer Über- oder Unterforderung. Insbesondere ist auch eine leistungspsychologische Untersuchung mit zumindest orientierender Erfassung der Intelligenz unbedingt notwendig. Auch körperliche Erkrankungen der Schilddrüse oder bestimmte Formen der Epilepsie können als ADHS-Symptome erscheinen, im klinischen Alltag sind diese Differenzialdiagnosen jedoch recht selten. Da komorbide Störungen bei der Mehrzahl der Patienten vorliegen, müssen diese bei der Diagnostik und Therapie zwingend berücksichtigt werden (Taurines et al. 2010).

Nach dem Stellen der Diagnose müssen die Betroffenen und ihr soziales Umfeld in jedem Fall gut über die Symptomatik und Behandlungsoptionen aufgeklärt werden (sogenannte Psychoedukation). Wenn eine Behandlung notwendig ist, sollte sich diese an den evidenzbasierten S3-Leitlinien der AWMF (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V.) orientieren. Diese sehen bei schwacher Ausprägung und bei Vorschulkindern primär eine Verhaltenstherapie vor, bei mittel- bis schwergradigen Ausprägungen wird in der Regel eine Kombination aus Medikation und Verhaltenstherapie anzustreben sein. Wichtig ist hierbei, dass die Verhaltenstherapie und pädagogische Maßnahmen nachweislich keinen positiven Effekt auf die Kernsymptome Konzentration, Hypermotorik und Impulskontrollstörung haben, sondern primär interaktionelle, motivationale und emotionale Begleitsymptome verbessern. Die Kernsymptome können nach aktuellem Wissensstand nur durch eine Medikation effektiv reduziert werden (Sounga-Barke et al. 2013; Banaschewski et al. 2017). Bei Erwachsenen wird laut Behandlungsleitlinien eine Medikation mit Psychostimulanzien niederschwellig empfohlen (siehe auch: AWMF Leitlinie zur Behandlung der ADHS; https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028–045.html).

Innerhalb der Schule kann es sinnvoll sein, bei Interaktionsproblemen und Störungen des Sozialverhaltens zum Beispiel den schulpsychologischen Dienst oder sonderpädagogische Strukturen einzubeziehen. Vielfach beziehen sich die Konflikte auf spezifische Situationen (z. B. Klassenzimmerwechsel, Anforderungssituationen, mangelnde externe Strukturierung), sodass oftmals durch organisatorisch-strukturelle Veränderungen Schwierigkeiten vermindert werden können. Der Schulpsychologische Dienst kann oftmals orientierende erste psychodiagnostische Verfahren anwenden, um den Eltern weitergehende Empfehlungen zur Abklärung beispielsweise von Teilleistungsstörungen zu geben. Im beruflichen Alltag können strukturgebende Maßnahmen und Arbeitstechniktrainings hilfreich sein.

Hinsichtlich der Entstehung von ADHS ist umfassend belegt, dass primär genetische Faktoren die Störung verursachen und Umweltfaktoren eine eher geringere Rolle spielen. Letztere scheinen insbesondere vorgeburtlich dazu beizutragen, ob ein Kind eine ADHS entwickelt oder nicht. So scheinen Rauchen, Alkohol sowie körperliche Komplikationen in der Schwangerschaft das Risiko für ADHS zu erhöhen. Nachgeburtlich existieren keine belastbaren Daten zu einem Einfluss von Umweltfaktoren wie Ernährung oder Medien auf die Entstehung der ADHS (siehe dazu auch Jans und Vloet 2020; Banaschewski et al. 2017).

Angststörungen

Mit einer Prävalenz von ca. 10 Prozent gehören Angststörungen im Kindes- und Jugendalter zu den häufigsten psychischen Störungen überhaupt. Die Betroffenen haben eine hohe Wahrscheinlichkeit, auch im Erwachsenenalter an anderen psychiatrischen Störungen zu leiden, womit frühe Angststörungen als „Schrittmacher“ für chronische psychische Belastungen gelten.

Angststörungen sind mit vielfältigen Symptomen im Verhalten, der Wahrnehmung und dem Erleben assoziiert und führen zum Teil zu erheblichen Funktionseinschränkungen gerade auch in der Schule und im Beruf. Ängste per se sind nicht pathologisch und treten grundsätzlich im Rahmen einer gesunden Entwicklung bei allen Kindern auf. Die Definition als Störung ist bedingt durch eine Funktionseinschränkung im Alltag, oftmals ausgeprägtem Vermeidungsverhalten, einer sekundären emotionalen Belastung oder mangelnden Kompensationsstrategien.

Beispielhaft sei die soziale Phobie angeführt, bei der die Angst vor negativer Bewertung durch andere im Vordergrund steht. Die Angst zeigt sich insbesondere auch durch körperliche Symptome wie Schwitzen, Herzklopfen, Erröten, Zittern, Übelkeit oder Harndrang. Betroffene meiden beispielsweise soziale Situationen aus Furcht, sich zu blamieren oder ausgelacht zu werden, vor anderen zu sprechen, andere anzusprechen oder auch nur sich anderen zu zeigen, weil sie angesprochen werden könnten. Auch die Angst, Fehler zu machen ist häufig („bevor ich etwas Falsches sage, sage ich lieber gar nichts“). Wegen ihrer Aufregung verhalten sich Kinder oder Jugendliche dann in sozialen Situationen auch oft ungeschickt, was ihren Glauben verstärkt, soziale Situationen nicht meistern zu können. Sehr häufig kommt es dann zu erheblichen Leistungsproblemen in Schule oder Beruf.

Andere Ängste, die auch im schulischen bzw. privaten Umfeld sichtbar werden und die schulische Integration erheblich beeinträchtigen können, stellen die Trennungsangst sowie spezifische Phobien dar, die sich auf schulbezogene Themen oder Situationen beziehen. Mit der Trennungsangststörung wird die beeinträchtigende Befürchtung beschrieben, dass bei Trennung von nahen Angehörigen diese Trennung von Dauer sein könnte, z. B. weil einem selbst oder der Bezugsperson etwas zustoßen könnte. Dadurch werden Trennungssituationen wie Kindergarten oder Schulbesuch durch massive Ängste und panikartige Angstzustände des Kindes charakterisiert, oftmals begleitet von Sorge und Verzweiflung der Eltern. Während auch diese Störung zuletzt nur bei Kindern diagnostiziert werden konnte, wird sie im kommenden ICD-11 auch für das Erwachsenenalter definiert sein. Spezifische Phobien beziehen sich auf konkrete Situationen oder Auslöser, z. B. die Prüfungsangst oder Tierphobien. Obwohl diese sehr häufig sind, sind sie oftmals milde ausgeprägt, auch wenn es schwere Verläufe geben kann. Im schulischen Kontext können sich spezifische Phobien auf den Schulweg, den Schulbesuch, die Leistungserwartung und Prüfungen oder auch jede andere schulbezogene Situation beziehen (z. B. Schultoilette, Pausensituation etc.).

Weitere Formen sind die generalisierte Angststörung (Überbesorgtheit, die viele Aspekte des Lebensalltags betrifft und mit fast durchgehender Anspannung einhergeht), die Panikstörung (Kennzeichen sind massive Angstattacken, die mit zahlreichen körperlichen Angstsymptomen verbunden sind) und Agoraphobie (Angst vor Situationen, in denen Flucht unmöglich oder peinlich wäre, wie etwa vor Busfahren, vollen Kaufhäusern, Menschenmengen, Aufzügen, möglicherweise auch vollem Schulhof oder dem Klassenzimmer).

Bei einigen Formen von Angststörungen können körperliche Beschwerden – Übelkeit, Erbrechen, Schmerzen – so stark im Vordergrund stehen, dass Betroffene und Eltern diese als das eigentliche Problem ansehen und nicht die Angst, die dahintersteht. Es werden dann oft medizinische Behandlungen gesucht, wobei Krankschreibung und Schonung im Sinne einer Vermeidung die Problematik eher ausweiten und aufrechterhalten können (Vloet et al. 2021).

Für die Entstehung von Angststörungen allgemein ist das Wechselspiel von Anlage- und Umweltfaktoren von Bedeutung. Es gibt breites Wissen über die Rolle von erblichen Faktoren, allerdings sind pathologische Ängste nicht angeboren, sondern entstehen durch Lernerfahrungen auf der Basis einer differenziell ausgeprägten Veranlagung. Diese äußert sich oft in frühen Temperamentsmerkmalen wie z. B. einer Verhaltensinhibition. Weiterhin können akute oder chronische Belastungen und Traumatisierungen, aber auch überbehütendes Erziehungsverhalten das Risiko für Angststörungen erhöhen.

Für die Behandlung ist es wesentlich, mit den Betroffenen und deren Angehörigen ein Modell der Entstehung und der Aufrechterhaltung der Angststörung zu erarbeiten, aus dem Behandlungsschritte abgeleitet werden. Wesentlich in der Therapie ist die Einsicht, dass Vermeidung von Angst auslösenden Situationen und die damit einhergehende Entlastung mittel- und langfristig zur Aufrechterhaltung und Verstär-

kung der Angst führt. In der Therapie gilt es, sich den Angst auslösenden Situationen zu stellen. Allerdings wird in der Regel nicht abrupt mit dem stärksten Stressor begonnen („Flooding"), sondern es werden Angstauslöser in steigender Intensität eingesetzt („gestufte Exposition"). Antidepressiva (sog. SSRI) sind nachweislich wirksam in der Behandlung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter und werden regelhaft zu spät eingesetzt, wenn behaviorale Therapieansätze nicht greifen. Weiter ist es wichtig, nicht nur die eigentlichen Symptome zu behandeln, sondern Hilfen zur Bewältigung von Belastungsfaktoren auch für das Lebensumfeld zu geben, die im sozialen Umfeld liegen können, so z. B. auch in schulischen oder beruflichen Belastungssituationen.

Depression

Die Depression kann gerade im Kindes- und Jugendalter ein sehr unterschiedliches Erscheinungsbild annehmen. Typische Leitsymptome einer depressiven Episode sind die gedrückte Stimmung, Erschöpfbarkeit, Antriebslosigkeit und Interessenverlust, die auch das Bild im Erwachsenenalter prägen. Gerade bei Kindern kann sich eine Depression auch zunächst in rein körperlichen Symptomen wie Kopf- oder Bauchschmerzen, einer erhöhten Reizbarkeit oder Wutanfällen äußern. Das Denken ist zunehmend von Hoffnungslosigkeit, Selbstzweifeln, Schuldgefühlen, manchmal auch Wut und Aggression, und in schweren Verläufen von suizidalen Gedanken gekennzeichnet. Konzentrationsstörungen, verlangsamtes Denken, gestörter Schlaf und geringes Durchhaltevermögen sind häufig. Deswegen kann bei den Betroffenen mitunter zunächst auch nur ein Leistungsabfall auffallen. Neben Traurigkeit können auch vermehrte Unruhe und Reizbarkeit auftreten. Ähnlich wie bei den Angststörungen können auch bei einer Depression körperliche Beschwerden zunächst dominieren.

Die Depressionen zeigen häufig einen episodenhaften Verlauf und können wiederholt im Verlauf des Lebens auftreten. Je nach Schweregrad der Symptomatik unterscheidet man leichte, mittlere und schwere depressive Episoden. Oft beginnen depressive Episoden bereits im Kindes- oder Jugendalter und können sich von wenigen Wochen bis zu vielen Monaten und Jahren hinziehen. Im Erwachsenenalter ist oft eine erheblich reduzierte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben die Folge, verbunden mit erheblichen sozioökonomischen Belastungen für die Gesellschaft (Global Burden Disease Study 2013).

Die Diagnose wird in der Regel in Form einer multimodalen Diagnostik gestellt, die neben einer ausführlichen Exploration der Betroffenen auch die gezielte Befragung ihrer Familien und anderer Bezugspersonen umfasst. In der Anamnese werden Angaben zur Lebens- und Familiengeschichte sowie zur Entwicklung der Symptomatik erhoben. Zum Teil kommen auch Fragebögen und andere testpsychologische Untersuchungen zum Einsatz. In jedem Fall sollte auch eine körperliche Untersuchung erfolgen, um mögliche organische Ursachen einer depressiven Symptomatik auszuschließen. Immer sollten im Rahmen der Befunderhebung auch suizidale Gedanken und Handlungsabsichten der Betroffenen abgeklärt werden.

Bei Depressionen ist es wichtig, den Teufelskreis aus Freudlosigkeit, Inaktivität, Rückzug und dadurch niedrigem Selbstwertgefühl sowie der Unmöglichkeit, überhaupt noch positive Erfahrungen machen zu können, über gestuften Aufbau von Aktivitäten und Anforderungen zu überwinden. Spezifische Belastungsfakturen gilt es zu identifizieren und zu reduzieren. Auch die negativen Gedankengänge müssen ähnlich wie bei Ängsten bearbeitet werden. In der Verhaltenstherapie können daneben häufig auch Entspannungstechniken oder die Förderung von Achtsamkeit hilfreich sein. Besondere Bedeutung kommt grundsätzlich auch einem strukturierten Tagesablauf und einem regelmäßigen Schlaf-Wach-Rhythmus, einer ausgewogenen Ernährung sowie auch körperlicher Aktivierung zu. Bei mittelgradig bis schwereren depressiven Episoden ist die medikamentöse Therapie ein weiterer wichtiger Behandlungsbaustein.

In der Regel sind häufig ambulante Therapieangebote ausreichend, um die Symptomatik zu bessern. Die Notwendigkeit einer zumindest vorübergehenden stationären Behandlung ist aber insbesondere bei akut auftretender Suizidalität dringend durch einen Facharzt zu überprüfen. Auch Krisenpläne sollten vereinbart werden, die konkrete Absprachen mit erwachsenen Bezugspersonen bzw. anderen Institutionen (z. B. Dienstarzt der zuständigen Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. Erwachsenenpsychiatrie) beinhalten.

Autismus-Spektrum-Störungen

Bei Autismus-Spektrum-Störungen zeigen sich Auffälligkeiten in den Bereichen der Kommunikation und Sprache, der wechselseitigen Beziehungsgestaltung sowie oft ein sehr unflexibles, mitunter auch stereotypes Verhalten. Autismus ist zudem durch Besonderheiten in der Wahrnehmung charakterisiert: Die Betroffenen können Störreize oft nicht ausblenden, nehmen visuelle, akustische und Geruchsreize zum Teil intensiver als viele nicht-autistische Menschen wahr und sind „überflutet“ von diesen Eindrücken. Zudem können sie auch nur schwer die Perspektive wechseln und sich in die emotionale Lage anderer hineinversetzen.

Die Erscheinungsformen von Autismus sind sehr unterschiedlich, weshalb man von einem „Spektrum“ spricht. Die alten Begriffe „Kanner“-Autismus und „Asperger“-Autismus werden immer seltener verwendet, deuten aber an, dass es schwerst beeinträchtigte und weniger tiefgreifend beeinträchtigte Individuen gibt. Manche Betroffene sind von der Begabung her eingeschränkt, etwa die Hälfte der Betroffenen haben keine Sprache entwickelt und benötigen in allen Bereichen ihr Leben lang Unterstützung. Andere Autisten sind intellektuell gut begabt, haben einen guten sprachlichen Ausdruck und besuchen Regelschulen oder gehen einer Arbeit nach, zeigen jedoch in der Regel immer deutliche Einschränkungen im Bereich der sozialen Kommunikation und Interaktion.

Autismus-Spektrum-Störungen sind v. a. erblich bedingte Entwicklungsstörungen des Gehirns. Es können jedoch auch frühe Einflüsse in der Schwangerschaft (wie die Einnahme mancher Epilepsie-Medikamenten, Röteln-Infektion, Frühgeburt etc.) beim Kind das Risiko für Autismus erhöhen. Unzureichende Erziehungsmethoden oder schwierige Eltern-Kind-Beziehungen führen grundsätzlich nicht zur Entstehung

von Autismus. Autistische Besonderheiten bestehen in der Regel ein Leben lang; es sind jedoch Anpassung, Förderung und therapeutische Unterstützung möglich.

Autismus geht oft mit komorbiden psychischen Erkrankungen einher, v. a. mit einer ADHS-Symptomatik. Mitunter kommen aggressive Verhaltensweisen vor, deren Auslöser nicht immer leicht zu identifizieren sind. Auffälligkeiten im Essen, verschiedene Ängste oder auch depressive Störungen sind häufig. Besonders Schwellensituationen wie Ortswechsel, Wechsel der Bezugspersonen oder der Übergang von einer Klasse in die nächste Stufe oder in eine andere Schulform bzw. der Beginn einer Berufsausbildung können zu Anpassungsstörungen mit Verhaltensauffälligkeiten führen.

Da Autismus eine in der Regel chronische und schwerwiegende psychiatrische Störung ist, kommt einer fachgerechten und umfassenden Diagnose eine sehr hohe Bedeutung zu. Diese sollte in der Regel nur durch speziell dafür ausgebildete und erfahrene Fachärzte bzw. approbierte Psychotherapeuten in spezialisierten Zentren erfolgen. Eine körperliche Differenzialdiagnostik ist unverzichtbar.

Eine enge Zusammenarbeit z. B. zwischen Eltern und Schule ist für autistische Schüler sehr wichtig, um die Besonderheiten in Wahrnehmung und Verhalten zu verstehen und individuelle Hilfen zu entwickeln. Im Unterricht und häuslichen Alltag profitieren Kinder und Jugendliche mit Autismus von den Prinzipien der „Strukturierung und Visualisierung". Diese Prinzipien werden z. B. im TEACCH-Programm aufgegriffen (**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **Ch**ildren). Im Rahmen der individuellen Förderung und des Nachteilsausgleichs ist es möglich, notwendige Hilfestellungen für die Betroffenen anzubieten, die z. B. in der Schule in Form von Zeitverlängerungen, Rückzugsräumen bei Leistungsnachweisen oder dem Einsatz eines Laptops bei grafomotorischen Defiziten ausgestaltet werden können. Ein Schulbegleiter kann hilfreich sein, Schwierigkeiten in der Orientierung und Handlungsplanung zu begegnen und in sozialen Situationen zu „dolmetschen".

Grundsätzlich haben Betroffene mit Autismus-Spektrum-Störung in einer wertschätzenden schulischen und beruflichen Umgebung die Chance, ihre besonderen Fähigkeiten wie Verlässlichkeit, Genauigkeit, einen Blick für das Detail und ein vertieftes Interesse für bestimmte Themen bereichernd einzubringen.

Anorexia nervosa

Die Anorexia nervosa, früher oft „Pubertätsmagersucht" genannt, ist eine Erkrankung, die typischerweise in der Adoleszenz erstmals auftritt, in den letzten Jahren zunehmend auch jüngere Kinder betrifft. Sie ist u. a. gekennzeichnet durch einen selbst verursachten Gewichtsverlust (bzw. einer dem Alter nicht entsprechenden, mangelnden Gewichtszunahme) sowie der starken subjektiven Überzeugung, trotz Untergewichts „zu dick" zu sein. Kinder und Jugendliche mit dieser Symptomatik haben oft selbst nicht das Gefühl, krank zu sein, und gleichzeitig sehr ausgeprägte Ängste vor einer Gewichtszunahme, was die Behandlung häufig erschweren kann. Nicht selten kommt es bei den Betroffenen zu einer exzessiven körperlichen Aktivität

und motorischen Unruhe, die zum Teil von den Patienten als quälend erlebt wird. Gleichzeitig fällt es ihnen schwer, z. B. nach Mahlzeiten einer ruhigen Beschäftigung nachzugehen, da sie „unter Druck“ stehen, die aufgenommenen Kalorien wieder verbrauchen zu müssen. In diesen Situationen kann es auch zu Erbrechen kommen, um die Kalorienaufnahme zu vermeiden. Im Gegensatz dazu kommt es bei der Bulimia nervosa zu Erbrechen nach exzessiver Nahrungsaufnahme („Heißhungerattacken“), die bei der Anorexia nervosa nicht auftreten. Die Erkrankung neigt vor allem, wenn sie zu spät erkannt und nicht erfolgreich behandelt wird, zur Chronifizierung und kann sich im Verlauf in etwa 20 Prozent der Fälle in eine bulimische Symptomatik mit charakteristischen Heißhungerattacken wandeln (sog. „cross-over“).

Begleitend treten in vielen Fällen eine gedrückte Stimmung, ein Interessenverlust, zunehmend rigide Verhaltensweisen insbesondere in Bezug auf das Essen und ein sozialer Rückzug auf. Bei der Anorexia nervosa entwickelt sich das Untergewicht häufig über einen längeren Zeitraum zunächst „schleichend“. Es bleibt daher oft erstaunlich lange unbemerkt, da sich das Umfeld der Betroffenen langsam an die sich entwickelnden körperlichen Veränderungen „gewöhnt“ oder diese initial auch positiv konnotiert. Zum Teil fällt im schulischen Kontext die Symptomatik erst dann auf, wenn eine Schülerin/ein Schüler z. B. nach längeren Ferien erstmals wiedergesehen wird. Gerade wenn sich zudem auch eine vermehrt traurige und gedrückte Stimmung oder sozialer Rückzug bemerkbar machen, sollte mit den Betroffenen ein vertrauensvolles Gespräch gesucht werden. Nicht selten ist das Bestehen einer Anorexia nervosa mit dem Gefühl von Schuld und Scham verbunden und die Symptomatik wird verharmlost und verleugnet.

Während die Betroffenen von Anorexia nervosa häufig zunächst durch eine hohe Leistungsorientierung, einen gewissen Hang zum Perfektionismus und hohe Motivation sowie gute schulische Leistungen gekennzeichnet sind, zeigt sich vor allen Dingen im längeren Verlauf der Erkrankung in der Regel auch eine deutliche Abnahme schulischer oder beruflicher Erfolge, zum Beispiel aufgrund zunehmender Konzentrationsstörungen.

Wesentlich für die Therapie ist die Krankheitseinsicht, die bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen typischerweise stark schwankt. Die Behandlung ist meist langwierig und kann Jahre dauern. Bei leichten und mittelgradigen Ausprägungen ist eine ambulante oder teilstationäre Therapie meist realisierbar. Schwere Verläufe mit lebensgefährlicher Gewichtsabnahme erfordern oft stationäre und manchmal mehrfache stationäre Therapien. Inhaltlich ist es unerlässlich das Gewicht zu normalisieren, in der Regel bis zu 25 Altersperzentile des Body-Mass-Index. Zudem sind verschiedene störungsspezifische psychotherapeutische Ansätze gut evaluiert. Es kann hilfreich sein, wenn die Schule bzw. das berufliche Umfeld in die therapeutischen Bemühungen mit eingebunden werden können. Dies setzt natürlich das Einverständnis des Patienten bzw. der Patientin und gegebenenfalls der Sorgeberechtigten voraus, die dann den/die Behandler:in (bei Minderjährigen im Idealfall ein/eine Kinder- und Jugendpsychiater:in bzw. Kinder- und Jugendpsychotherapeut:in) von seiner/ihrer Schweigepflicht gegenüber der Schule entbinden können.

Individuell muss entschieden werden, inwiefern die Klassengemeinschaft über die Erkrankung der Patientin bzw. des Patienten informiert wird und inwiefern Hilfen angeboten werden können, wenn z. B. nach einer längeren stationären Therapie der Schulbesuch wieder aufgenommen wird. Dabei ist es häufig so, dass dieser schrittweise wieder initiiert wird.

Ausblick

Psychische Störungen können mit erheblichen Funktionseinschränkungen assoziiert sein und die Teilhabe der Betroffenen in Ausbildung und Beruf in ganz erheblicher Weise vermindern. Gerade wenn sich eine psychische Erkrankung früh in der Entwicklung manifestiert, sind die Folgen für die Betroffenen zum Teil sehr schwerwiegend, da hierdurch zum Beispiel ein Schulabschluss oder die erfolgreiche Beendigung einer Ausbildung gefährdet werden können. Die entsprechenden Entwicklungsschritte und wichtigen Reifungsaufgaben stellen in der Regel schon ohne psychische Belastung eine große Herausforderung dar und sind in diesen Fällen dann zusätzlich erschwert. Umso bedeutender ist die frühzeitige Diagnose entsprechender Störungen und eine rasch einsetzende, suffiziente Therapie sowie psychosoziale Unterstützung der Betroffenen, aber auch Hilfen für das familiäre Umfeld. Die in die Ausbildung junger Menschen involvierten Fachgruppen haben bei der frühzeitigen Erkennung psychischer Störungen und der Umsetzung adäquater Hilfen eine bedeutsame Rolle inne und sollten vor diesem Hintergrund intensiv im Hinblick auf diese Thematik geschult und beraten werden.

Literatur

AWMF-Leitlinie zur ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen; https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-045.html [Abruf vom 20.10.2021].

Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M. & Romanos M. (2017): Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In: Dtsch Arztebl Int. 114 (9), 149–159.

Global Burden of Disease Study 2013 Collaborators (2015): Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 301 acute and chronic diseases and injuries in 188 countries, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. Lancet (London, England), 386(9995), 743–800. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60692-4 [Abruf vom 20.10.2021].

Hölling, H., Schlack, R., Petermann F. et al. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGSStudie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsbl 57 (7), 807–819. https://edoc.rki.de/handle/176904/1894 [Abruf vom 20.10.2021].

Jans, T. & Vloet T. D. (2020): Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In: Beck, N. (Hrsg.): Therapeutische Heimerziehung – Grundlagen, Rahmenbedingungen, Methoden. Freiburg i. B., 211–226.

Lara, C., Fayyad, J., de Graaf, R., Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., Demytteneare, K., de Girolamo, G., Haro, J. M., Jin, R., Karam, E. G., Lépine, J. P., Mora, M. E., Ormel, J., Posada-Villa, J. & Sampson, N. (2009): Childhood predictors of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: results from the World Health Organization World Mental Health Survey Initiative. In: Biological psychiatry, 65 (1), 46–54. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.10.005 [Abruf vom 20.10.2021].

Sonuga-Barke, E. J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., Stevenson, J., Danckaerts, M., van der Oord, S., Döpfner, M., Dittmann, R. W., Simonoff, E., Zuddas, A., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Coghill, D., Hollis, C., Konofal, E., Lecendreux, M., Wong, I. C. et al. European ADHD Guidelines Group (2013): Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. In: The American journal of psychiatry, 170 (3), 275–289.

Taurines, R., Schmitt, J., Renner, T., Conner, A. C., Warnke, A. & Romanos, M. (2010): Developmental comorbidity in attention-deficit/hyperactivity disorder. In: Atten Defic Hyperact Disord 2 (4), 267–289.

Vloet, T. D., Herpertz, S. & Herpertz-Dahlmann, B. (2006): Ätiologie und Verlauf kindlichen dissozialen Verhaltens –Risikofaktoren für die Entwicklung einer antisozialen Persönlichkeitsstörung [Aetiology and life-course of conduct disorder in childhood: risk factors for the development of an antisocial personality disorder]. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 34 (2), 101–115. https://doi.org/10.1024/1422-4917.34.2.101 [Abruf vom 20.10.2021].

Vloet, T. D., Hacke, M. & Romanos, M. (2021): Kindliche Angststörungen. In: Kinder- und Jugendmedizin 21 (02), 116–120.

3.4 Junge Menschen mit psychischen Behinderungen in Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben

Silke Tophoven, Nancy Reims & Anita Tisch

Einleitung

Im deutschen sozialen Sicherungssystem bieten Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) (SGB IX) für Menschen mit Behinderungen eine Reihe von Unterstützungsleistungen zum Einstieg und Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt – so auch für Jugendliche und junge Erwachsene mit psychischen Erkrankungen und Behinderungen im Übergang von der Schule in den Beruf. Im Jahr 2021 waren im Jahresschnitt insgesamt 133.315 junge Menschen mit Behinderungen im Rahmen von LTA im Bereich der Ersteingliederung registriert. Für 28 Prozent dieser jungen Menschen, also über ein Viertel, wird dabei eine psychische Behinderung als Hauptbehinderung angegeben (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2021). Im Bereich der Wiedereingliederung, also bei schon berufserfahrenen Personen in LTA, zeichnete sich schon länger eine Zunahme psychischer Erkrankungen als ursächliche Diagnose für die Inanspruchnahme ab (Deutsche Rentenversicherung 2014; Reims et al. 2017). In den letzten Jahren wird diese Entwicklung zunehmend auch für den Bereich der Ersteingliederung konstatiert (Reims et al. 2016). Auch die Leistungserbringer im Bereich der beruflichen Rehabilitation (Reha) sprechen der Zunahme von Teilnehmenden mit psychischen Erkrankungen weiterhin eine sehr große Bedeutung in der Ausrichtung ihrer Arbeit zu (Reims et al. 2020).

Vor diesem Hintergrund diskutiert der vorliegende Beitrag, was die jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen, die LTA in Anspruch nehmen, charakterisiert, wie ihre Übergänge in die berufliche Reha erfolgen und wie ihre beruflichen Rehaprozesse verlaufen.[1]

Der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter ist mit verschiedenen Herausforderungen und Erwartungen verbunden. Junge Menschen sollen in dieser Phase die Schule erfolgreich abschließen, sich für einen Berufsweg entscheiden, ausziehen und weitere Lebenspläne schmieden. Für vulnerable Gruppen wie Jugendliche mit Behinderungen oder Erkrankungen sind diese Übergänge oftmals ungleich herausfordernder (Osgood et al. 2005; Wittchen et al. 1998). Für Jugendliche mit psychischen Behinderungen zeigt die bisherige Forschung, dass sie häufiger die Schule abbrechen, eher zu deviantem Verhalten neigen, häufiger schon früh Eltern werden und weniger stabile persönliche Beziehungen aufbauen als Jugendliche und junge Erwachsene ohne psychische Erkrankungen (Kessler et al. 1997). Außerdem haben sie häufiger Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf und sind öfter arbeitslos (Caspi et al. 1998). Sie arbeiten häufiger in statusniedrigen Berufen, leben eher in einer schlechten ökonomischen Situation, berichten von einer geringeren so-

1 Der Beitrag ist eine überarbeitete, aktualisierte und deutlich gekürzte Fassung des 2019 erschienenen Artikels: S. Tophoven, N. Reims & A. Tisch, 2019: Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities. Journal of occupational rehabilitation 29: 150–162. Für tiefergehende Analysen siehe entsprechend Tophoven et al. 2019.

zialen Einbindung und einem geringeren allgemeinen Wohlbefinden (Gralinski-Bakker et al. 2005). Hinter psychischen Erkrankungen verbergen sich verschiedenste Diagnosen wie beispielsweise neurotische Störungen oder Depressionen, die sich in ihrer Art und Schwere deutlich voneinander unterscheiden können (WHO, 1992). Verschiedene Diagnosen können dabei parallel und in Kombination mit anderen Erkrankungen oder Behinderungen auftreten (Sareen et al. 2006; Waghorn et al. 2011). Die Verläufe vieler psychischer Erkrankungen zeichnen sich durch wiederkehrende Krankheitsepisoden aus, die auch im weiteren Lebensverlauf immer wieder auftreten können. Die Abstände zwischen solchen Krankheitsepisoden können dabei individuell sehr unterschiedlich sein (Gralinski-Bakker et al. 2005; Wittchen et al. 1998). Dies stellt diese Personen bei ihrer Arbeitsmarktintegration vor besondere Herausforderungen.

Sozialrechtlicher Hintergrund

LTA, auch synonym als berufliche Reha benannt, ermöglichen Menschen mit Behinderungen verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die Maßnahmen der beruflichen Reha sind ein wichtiges Instrument zur Arbeitsmarktintegration und sozialen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (Shakespeare et al. 2018). Zugänge und Finanzierung der LTA erfolgen über verschiedene Sozialversicherungsträger. Unterschieden werden die Bereiche der Erst- und Wiedereingliederung. Der Bereich der Wiedereingliederung fasst Personen zusammen, die bereits berufserfahren sind. Der Bereich der Ersteingliederung zielt auf Personen mit Behinderungen und gesundheitlichen Einschränkungen ab, die LTA im Rahmen ihres Arbeitsmarkteinstiegs in Anspruch nehmen. Diese sind in der Regel unter 25 Jahre und weisen keine Berufsausbildung auf. Hier ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) nahezu alleinige Kostenträgerin (Tophoven 2020).

Geregelt sind die LTA im § 49 des SGB IX. Hinzu kommen weitere Regelungen im SGB III und mit Blick auf die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen teilweise auch im SGB VIII.

Im § 49 sind eine Vielzahl von möglichen Leistungsformen beschrieben. Diese reichen von technischen Hilfsmitteln am Arbeitsplatz über Orientierungsmaßnahmen bis hin zu Berufsausbildungen und Umschulungen. Im Bereich der Ersteingliederung stehen vor allem die Berufsvorbereitung und der Abschluss einer Berufsausbildung im Fokus. Generell erfolgt die Auswahl der passenden Leistungen dem Fördergrundsatz der BA im Bereich LTA „so allgemein wie möglich, so spezifisch wie nötig" (Bundesagentur für Arbeit 2018). So ist eine Teilnahme an allgemeinen Maßnahmen wie an behinderungsspezifischen Maßnahmen, auch in Reha-Einrichtungen, je nach individuellem Bedarf möglich. Eine zentrale Rolle für die berufliche Reha von Menschen mit psychischen Behinderungen spielen dabei auch Einrichtungen zur Rehabilitation psychisch Kranker (RPK) sowie berufliche Trainingszentren (BTZ), die auf diese Gruppe spezialisiert sind (Deutsche Rentenversicherung 2014).

Voraussetzung für die Beantragung von LTA ist eine bestehende oder drohende Behinderung im Rahmen des SGB IX, die im SGB III noch einmal spezifiziert wird und explizit auch Menschen mit Lernbehinderungen einschließt, die den größten Anteil an Personen im Bereich der Ersteingliederung ausmachen (Reims et al. 2016).

„Behindert im Sinne dieses Buches sind Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen" (Abs. 1 § 19 SGB III).

Dem gleichgestellt sind Menschen, denen eine Behinderung mit den zuvor genannten Folgen droht (Abs. 2 § 19 SGB III). Ein offiziell anerkannter Grad der Behinderung ist nicht erforderlich für den Antrag auf LTA.

In den Agenturen für Arbeit übernehmen die Reha-Teams die Beratung und Abklärung sowie die Feststellung der Bedarfe – auch unter Einbezug weiterer Dienste wie dem Ärztlichen Dienst, dem Berufspsychologischen Service oder dem Technischen Beratungsdienst – und die Auswahl geeigneter Maßnahmen (Tophoven 2020). Ablehnungen sind im Bereich der Ersteingliederung eher selten (jährlich unter 3 %) (Reims et al. 2016).

Empirische Ergebnisse zu jungen Menschen mit psychischen Behinderungen in LTA

Auf Grundlage von Verwaltungsdaten der BA (Reims et al. 2018) werden im Folgenden die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischen Behinderungen im Bereich der Ersteingliederung näher betrachtet. Zur Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Fragen werden die Übergänge von der Schule in den Beruf von jungen Menschen mit Behinderung und ihre Wege in LTA betrachtet und Merkmale der beruflichen Rehaverfahren dargestellt. Soweit verfügbar werden außerdem Ergebnisse einer qualitativen Befragung herangezogen (Tisch et al. 2017)[2], um eine individuelle Perspektive zu berücksichtigen und die Wahrnehmungen der Teilnehmenden selbst abzubilden.

Übergänge von der Schule in den Beruf von jungen Menschen mit Behinderung und ihre Wege in LTA

Tabelle 1 stellt die Gruppe der jungen Menschen mit psychischer Behinderung, die 2014 mit einer beruflichen Reha begonnen haben, im Vergleich zur Gruppe der jungen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden im Bereich der Ersteingliederung insgesamt dar. Die Gruppe der jungen Menschen mit psychischen Behinderungen ist durchschnittlich älter als die Gesamtgruppe. So sind weniger Personen noch unter 17 Jahren und mehr Personen schon 21 Jahre und älter. Dies spiegelt sich auch im Status unmittelbar vor Aufnahme des Reha-Verfahrens wider. Während insgesamt die Hälfte der Jugendlichen, die sich in beruflicher Reha befinden, unmittelbar nach der

2 Bei den hier vorgestellten Ergebnissen wird eine Untergruppe von 16 Personen im Bereich der Ersteingliederung einbezogen, die eine psychische Erkrankung angeben.

Schule LTA in Anspruch nimmt, beginnen Jugendliche mit psychischen Erkrankungen ihre berufliche Reha häufiger nach Arbeitslosigkeit und Berufsberatung und zu einem deutlich geringeren Anteil unmittelbar aus der Schule heraus. Hinsichtlich ihrer Schulbildung zeigt sich, dass in beiden Gruppen ein ähnlich hoher Anteil keinen Abschluss aufweist, aber insgesamt bei den jungen Erwachsenen mit psychischen Behinderungen ein höheres schulisches Qualifikationsniveau vorliegt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Merkmale der Personen im Bereich der Ersteingliederung mit psychischen Behinderungen im Vergleich zur Gesamtpopulation (Reha-Beginn 2014) (Quelle: Rehaprozessdatenpanel, Reha-Beginn 2014, eigene Berechnungen)

	Mit psychischer Behinderung (n = 8.577)	**gesamt (n = 40.814)**
Geschlecht		
männlich	61 %	60 %
weiblich	39 %	40 %
Alter		
unter 17	10 %	20 %
17 bis 20	42 %	56 %
21 bis 24	29 %	16 %
25 und älter	19 %	7 %
Schulbildung		
kein Abschluss	14 %	15 %
Förderschulabschluss	6 %	29 %
Hauptschulabschluss	44 %	40 %
Realschulabschluss	25 %	11 %
Abitur	9 %	3 %
keine Information	2 %	2 %
Status vor Aufnahme des Reha-Verfahrens		
Schulbesuch	21 %	50 %
Berufsberatung oder Orientierungsmaßnahmen	31 %	20 %
arbeitslos	35 %	21 %
beschäftigt	6 %	6 %
keine Information	7 %	3 %

Weitere Analysen zeigen, dass bei jungen Menschen mit einer psychischen Behinderung durchschnittlich längere Zeiträume zwischen Schulende und Rehabeginn bestehen (Tophoven et al. 2019).

Auf Basis des qualitativen Materials lassen sich außerdem innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit psychischen Behinderungen Unterschiede zwischen ehemaligen Förder- und Regelschülerinnen und -schülern feststellen. Während Förderschüler und Förderschülerinnen einen meist sehr institutionalisierten, vorgegebenen Übergang von der Schule in die berufliche Reha beschreiben, sind die Übergänge der Regelschülerinnen und -schülern in LTA weniger zielgerichtet und häufig zunächst durch Inaktivitätsphasen wie Krankheit und Arbeitslosigkeit oder kurze, instabile Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet (Tophoven et al. 2019).

Die beruflichen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischen Behinderungen beschreiben in den Interviews Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf. Aufgrund ihrer gesundheitlichen Lage befinden sie sich in einer komplexen Situation mit vielfältigen Herausforderungen. So werden in den Interviews der Beginn der Erkrankung, mögliche Ursachen oder Auslöser und der Verlauf der Erkrankungen reflektiert. Wahrgenommene Überforderung in der Schule, in Zeiten des Übergangs oder der beruflichen Orientierung, aber auch erfolglose Versuche, eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz zu finden, kritische Familiensituationen oder typische Probleme in der Pubertät werden von ihnen mit dem Beginn einer psychischen Erkrankung in Verbindung gebracht. Diese führen zu nötigen Krankheits- und Stabilisierungsphasen, bevor eine berufliche Orientierung stattfinden kann. Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen beschreiben auch Phasen der Orientierungslosigkeit, bevor sie einen Rehaprozess beginnen (Tophoven et al. 2019).

Merkmale der beruflichen Rehaverfahren und das Erleben des Rehaprozesses

Abhängig vom Ziel der beruflichen Reha und/oder dem Gesundheitszustand der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden kann die Dauer der beruflichen Reha individuell unterschiedlich sein. Unter Kontrolle verschiedener Merkmale wie der Art der Rehamaßnahme, dem Reha-Beginn, dem Status vor der Reha, dem erfolgreichen Abschluss der Reha und der Art der Behinderung zeigt sich, dass die durchschnittliche Dauer der beruflichen Reha von Personen mit psychischen Behinderungen signifikant länger ausfällt als diejenige der Personen mit anderen Behinderungsarten wie Lernbehinderungen oder geistigen Behinderungen (Tophoven et al. 2019).

Der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung ist in Deutschland der wesentliche Faktor für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration (Schier 1998), und berufliche Ausbildung ist auch die am häufigsten zugewiesene Maßnahme im Rahmen von LTA im Bereich der Ersteingliederung (Reims et al. 2016). Sie zielt darauf ab, die Beschäftigungsfähigkeit und die Arbeitsmarktperspektiven zu verbessern. Fast 40 Prozent der jungen Menschen mit psychischen Behinderungen absolvieren während der Reha Ausbildungsmaßnahmen. In der Regel soll die Berufsausbildung zwei bis dreieinhalb Jahre dauern. Im Durchschnitt benötigen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischen Behinderungen mehr Zeit für ihre Ausbildung als Menschen

mit einer körperlichen Behinderung, aber weniger Zeit als Menschen mit einer Lernbehinderung. Je nach den persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie dem regionalen Angebot gibt es unterschiedliche Ausbildungsformen. Möglich sind reguläre betriebliche Ausbildungen (mit oder ohne Förderung durch die BA) und außerbetriebliche Ausbildungen. Die meisten Rehabilitandinnen und Rehabilitanden absolvieren rehaspezifische außerbetriebliche Ausbildungen, z. B. in Berufsbildungswerken, mit theoretischen sowie praktischen Teilen in der Bildungseinrichtung (integrative Ausbildung) oder praktischen Teilen der Berufsausbildung in Zusammenarbeit mit einem Betrieb (kooperative Ausbildung). Die integrative Ausbildung ist die häufigste Form der Berufsausbildung in der beruflichen Reha, insbesondere bei Jugendlichen mit psychischen Behinderungen (61 %). Reguläre Ausbildungen absolvieren 22 Prozent (Tophoven et al. 2019). Im Rahmen dieser Ausbildungsmaßnahmen werden reguläre Berufsausbildungsabschlüsse erworben wie auch angepasste Abschlüsse als Fachpraktiker bzw. Fachpraktikerin, die die individuellen behinderunsspezifischen Bedürfnisse berücksichtigen und mit einer Reduzierung der theoretischen oder praktischen Anteile einhergehen können (§ 66 BBiG/§ 42r HwO).

Eine berufliche Reha gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn eine Beschäftigung mit einer Dauer von mehr als einem halben Jahr aufgenommen wird. Die Gründe für das Ende des beruflichen Rehaverfahrens werden in der Regel vermerkt. Die häufigsten Gründe für ein vorzeitiges Ende sind gesundheitliche Gründe oder mangelnde Kooperationsbereitschaft. Hier ist festzuhalten, dass Menschen mit psychischen Behinderungen deutlich geringere Beschäftigungschancen haben (20 % vs. 30 % in der Gesamtpopulation der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden). Außerdem beenden 19 Prozent der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischen Behinderungen LTA aus gesundheitlichen Gründen (6 % in der Gesamtpopulation der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit Rehaende im Jahr 2014) (Tophoven et al. 2019).

Zeiten von Krankheit und Arbeitslosigkeit können mit dem Verlust von sozialen Kontakten und Tagesstruktur einhergehen. Die qualitativen Befunde zeigen, dass Teilnehmende mit psychischen Behinderungen die schrittweise Anpassung an das Arbeitsleben während der beruflichen Reha und eine neu gewonnene Tagesstruktur als individuell stabilisierend einstufen, wovon auch der Genesungsprozess profitiert. Dabei stärken kleine Erfolge durch die Teilnahme an der beruflichen Reha das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmung der jungen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden. Im Reha-Prozess kann auf eine vielfältige psychologische Unterstützung zurückgegriffen werden. Einige Einrichtungen integrieren eine kontinuierliche Betreuung in ihre beruflichen Maßnahmen, andere Rehabilitandinnen und Rehabilitanden nutzen eine ambulante Betreuung. Aus Sicht der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischen Behinderungen wird diese kontinuierliche Begleitung als wichtig erachtet (Tophoven et al. 2019).

Fazit

In Deutschland weisen etwa ein Viertel aller jungen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden, die LTA zur Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt in Anspruch nehmen, primär eine psychische Behinderung auf. Diese Gruppe hat in den letzten Jahren deut-

lich zugenommen. Hinzu kommen junge Menschen, die evtl. neben der erfassten Hauptbehinderung auch eine psychische Erkrankung aufweisen. Im Vergleich zu anderen jungen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden sind sie im Durchschnitt älter und weisen ein etwas höheres Bildungsniveau auf sowie auch häufigere Abbrüche in ihren Schulbiografien. Das höhere Durchschnittsalter erklärt sich zum Teil durch längere Übergangszeiten von der Schule in den Beruf, die durch Orientierungs-, Arbeitslosigkeits- und Krankheitsphasen geprägt sind, aber auch durch das höhere Bildungsniveau. Vor dem Hintergrund der Krankheitsbewältigung und einer Stabilisierung der Situation tritt die berufliche Orientierung häufig zunächst in den Hintergrund.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Jugendliche mit psychischen Behinderungen geringere Beschäftigungsaussichten haben und der Übergang in den Arbeitsmarkt für sie eine besonders herausfordernde Statuspassage darstellt. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass nur eine Teilgruppe der jungen Menschen mit psychischen Behinderungen LTA in Anspruch nehmen. Es ist davon auszugehen, dass vielen der Arbeitsmarktübergang auch ohne Unterstützung gelingt. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass einige keine Kenntnis von möglichen Unterstützungsmaßnahmen haben und deshalb keine Angebote in Anspruch nehmen. Einige Rehabilitandinnen und Rehabilitanden berichten, dass sie erst über Umwege eine passende Unterstützung finden.

Ausgeblendet wurde die Perspektive der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen. Diese muss jedoch berücksichtigt werden, um die Beschäftigungsperspektiven von Menschen mit psychischen Behinderungen künftig zu verbessern. Weitere Untersuchungen über mögliche Barrieren und hilfreiche Unterstützungsmöglichkeiten bei der Einstellung von Menschen mit psychischen Behinderungen scheinen erforderlich.

Berufliche Reha bietet berufliche Orientierung und Ausbildungsabschlüsse und unterstützt gleichzeitig die persönliche Entwicklung. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass neben der Entwicklung eines Berufsprofils auch Bewältigung und Stabilisierung sowie eine feste Tagesstruktur dazu beitragen, die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen mit psychischen Behinderungen zu erhöhen. Dabei kommt der ausbildungsbegleitenden psychologischen und sozialpädagogischen Betreuung eine besondere Bedeutung zu, die zumeist in spezifischen, außerbetrieblichen Einrichtungen für Menschen mit psychischen Behinderungen zu finden ist. Gleichzeitig sind außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen mit einigen Nachteilen verbunden, insbesondere im Hinblick auf anschließende Beschäftigungschancen (Kilian & Becker 2007; Klemm 2015). Es scheint nicht einfach, den jungen Menschen mit psychischen Behinderungen den individuellen Bedarf an beruflicher Orientierung und medizinischer Versorgung einerseits und gleichzeitig betriebliche Arbeitsmarkterfahrungen, Kontakte und entsprechende Arbeitsmarktperspektiven zu geben. Dabei offenbart sich eine schwierige Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und allgemeinen Programmen und Maßnahmen.

Insgesamt ist zu empfehlen, die verschiedenen beteiligten Stellen noch stärker zu verzahnen und Informationen über die Möglichkeit der LTA weiter zu streuen. Während die Reha-Beraterinnen und -Berater der BA eng mit den Förderschulen zu-

sammenarbeiten, dringen sie in die Regelschulen anscheinend bislang nur unzureichend vor. Auch die Verzahnung mit dem Gesundheitsbereich und weiteren Angeboten und Akteurinnen bzw. Akteuren im Bereich der Jugendberufshilfe scheint nach diesen Befunden noch ausbaufähig. Außerdem spiegelt sich in der Umsetzung von LTA in Teilen ein Sondersystem wider, was vor dem Hintergrund der Forderung nach Inklusion und einem inklusiven Arbeitsmarkt entsprechend der UN-BRK kritisch zu bewerten ist (vgl. hierzu u. a. Enggruber et al. 2021).

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Merkblatt 12 – Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – Dienste und Leistungen der Agentur für Arbeit. Nürnberg.

Caspi, A., Bradley, R. E. W., Moffitt, T. E. & Silva P. A. (1998): Early failure in the labor market: childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. In: Am Sociol Rev 63 (3), 424–451.

Deutsche Rentenversicherung (Hrsg.) (2014): Positionspapier der Deutschen Rentenversicherung zur Bedeutung psychischer Erkrankungen in der Rehabilitation und bei Erwerbsminderung. Berlin.

Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W. & Tillmann, F. (2021): Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Berlin.

Gralinski-Bakker, J. H., Hauser, S., Billings, R. & Allen J. (2005): Risks along the road to adulthood: challenges faced by youth with serious mental disorders. In: Osgood, D. W. (Hrsg.): On your own without a net: the transition to adulthood for vulnerable populations. Chicago, 272–303.

Kessler, R. C., Berglund, P. A., Foster, C. L., Saunders, W. B., Stang, P. E. & Walters, E. E. (1997): Social consequences of psychiatric disorders, II: teenage parenthood. In: Am J Psychiatry 154 (10), 1405–1411.

Kilian, R. & Becker, T. (2007): Macro-economic indicators and labour force participation of people with schizophrenia. In: J Ment Health 16, 211–222.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. Gütersloh.

Osgood, D. W., Foster, E. M., Flanagan C. & Ruth, G. R. (2005): Introduction: Why Focus on the Transition to Adulthood for Vulnerable Populations? In: Osgood, D. W., Foster, E. M., Flanagan, C. & Ruth, G. R. (Hrsg.): On Your Own without a Net. Chicago & London, 1–26.

Reims, N., Nivorozhkin, A. & Tophoven, S. (2017): Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen: Berufliche Rehabilitation zielt auf Prävention und passgenaue Förderung. IAB-Kurzbericht. Nürnberg.

Reims, N., Rauch, A., Tophoven, S., Jahn, K., Neumann, K., Nivorozhkin, A., Baatz, A., Reinold, L. & Dony, E. (2020): Perspektive der Leistungserbringer – Modul 4 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben – Abschlussbericht“. Bd. FB542 Forschungsbericht. Berlin.

Reims, N., Tisch, A. & Tophoven, S. (2016): Junge Menschen mit Behinderung: Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg. Nürnberg.

Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jantzsch, R., Nivoržkin, A. M., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018): Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit; Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Bd. FB503 Forschungsbericht. Berlin.

Sareen, J., Jacobi, F., Cox, B. J., Belik, S.-L., Clara, I. & Stein, M. B. (2006): Disability and poor quality of life associated with comorbid anxiety disorders and physical conditions. In: Arch Intern Med 166 (19), 2109–2116.

Schier, F. (1998): Benachteiligte junge Menschen im offenen Übergang Schule-Arbeitswelt. Eine Herausforderung für die Träger der Jugendberufshilfe und ihre Angebote. Köln.

Shakespeare, T., Cooper, H., Bezmez, D. & Poland, F. (2018): Rehabilitation as a Disability Equality Issue: A Conceptual Shift for Disability Studies? In: Social Inclusion 6 (1), 61–72.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2021): Berufliche Rehabilitation (Monatszahlen) – Januar 2021 (Tabellen). Nürnberg.

Tisch, A., Brötzmann, N., Heun, K., Rauch, A., Reims, N., Schlenker, K. & Tophoven, S. (2017): Berufliche Rehabilitation aus Sicht der Teilnehmenden. Eine qualitative Befragung von Rehabilitanden und Rehabilitandinnen im Förderbereich der Bundesagentur für Arbeit – Explorationsstudie im Rahmen des Projektes „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Bd. 480. Berlin.

Tophoven, S. (2020): Junge Menschen mit Behinderungen – Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In: A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.): Integration in den Arbeitsmarkt: Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf. Stuttgart, 45–63.

Tophoven, S., Reims, N. & Tisch, A. (2019): Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities. In: Journal of occupational rehabilitation 29 (1), 150–162.

Waghorn, G., Chant, D. & Jonsdottir, A. (2011): Comorbidity and labor force activity among people with psychiatric disorders. In: J Occup Environ Med 53 (1), 68–73.

WHO (1992): The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinic descriptions and diagnostic guidelines. Geneva.

Wittchen, H.-U., Nelson, C. B. & Lachner, G. (1998): Prevalence of mental disorders and psychosocial impairments in adolescents and young adults. In: Psychol Med 28 (1), 109–126.

4 Psychische Belastungen in der Berufsbiografie – Etappen und Handlungsfelder

4.1 Übergänge

4.1.1 Übergänge aus der Schule in den Beruf

4.1.1.1 Übergänge aus der Förderschule, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Werner Bleher & Stephan Gingelmaier

Problemaufriss: Keiner soll verloren gehen!

So lautet einer der Leitgedanken im pädagogischen Konzept vieler Schulen und Sonderpädagogischer Förderzentren. Die Realität indes sieht nach den Erfahrungen der Autoren oft anders aus. Betrachtet man beispielsweise die Schüler:innen mit Förderbedarf im sozialen Verhalten und emotionalen Erleben, so fällt auf, dass deren Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt und das Leben oftmals besonders prekär verlaufen. Nicht selten bekommen Interessierte von den Reha-Beratenden der Arbeitsagenturen die Auskunft, dass diese Zielgruppe von Jugendlichen besonders schwer vermittelbar ist. Prekäre Lebensverhältnisse gekoppelt mit entsprechenden Lebenserfahrungen, eine Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – führen zu problematischen Verhaltensweisen, gekoppelt mit dem Risiko ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden (Bleher & Gingelmaier 2019).

Während es für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen im Allgemeinen (meist Haupt- und Förderschüler:innen) eine Reihe von Untersuchungen und Publikationen bezüglich der Transition in die Arbeitswelt gibt (vgl. Stark et al. 1997; Schumann 2003; Schumacher 2004; Rahn 2005; Förster, Kuhnke & Skrobanek 2006; Lex, Gaupp, Reißig & Adamczyk 2006; BMBF 2008; Ginnold 2008, Schroeder & Thielen 2009; Bernhardt 2010; Gaupp & Geier 2010; Queisser 2010; Hofmann-Lun 2011), finden sich kaum Publikationen zur Zielgruppe der Schüler:innen an Förderschulen bzw. Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) im Förderschwerpunkt (FöS) emotionale und soziale Entwicklung (ESE). Bekannt aus dem BiBB-Report 2009 ist, dass die Jugendlichen im Durchschnitt 18 Monate (bei max. Hauptschulabschluss) im Übergangssystem verbringen (vgl. Beicht 2009, 5). Anhand der Resultate der BIBB-Übergangsstudie 2011 (Eberhard, Beicht, Krewerth & Ulrich 2011) wird deutlich, dass im Rahmen der Determinanten des Einmündungserfolgs in eine betriebliche Berufsausbildung nicht nur die schulische Vorbildung eine wichtige Rolle spielt, sondern sich auch soziale Kompetenzen sowie die soziale, ethnische und regionale Herkunft als bedeutsam erweisen. Gerade die letztgenannten Determinanten spielen für einen gelingenden Übergang von der Förderschule (ESE) in die Arbeitswelt eine zentrale Rolle.

Notwendig sind daher Längsschnittstudien, die einerseits Informationen über die vielfältigen Wege von Schulabsolventinnen und -absolventen in die Arbeitswelt und das Leben liefern, andererseits auch individuelle Schülermerkmale und -disposi-

tionen sowie deren Biografien (Helsper & Bertram 2015; Berg 2017), Lebenswelten und -lagen (Baur 1996; Hofmann 2000) sowie individuelle Merkmale und psychische Dispositionen erfassen. Aufbauend darauf könnten Rückschlüsse aus den Übergangsverläufen für eine gelingende Vorbereitung auf Arbeit und Leben gezogen werden, wobei insbesondere durch pädagogische Maßnahmen förderbare Merkmale von Relevanz sind.

Maßgebliche Hinweise zu potenziellen Persönlichkeitsfaktoren, die Einfluss auf beruflichen Erfolg und Lebenszufriedenheit ausüben, bieten hierbei eine Reihe arbeitspsychologischer Untersuchungen (z. B. Ng, Eby, Sorensen & Feldman 2004), die auch für den gelingenden Übergang von Förderschulen in die Arbeitswelt von Bedeutung sein können, für Schulabgänger:innen aber bisher nicht untersucht wurden. In einer umfangreichen Metaanalyse zeigten Ng und Feldman (2014) beispielsweise, dass die unter dem Begriff „big five“ (John et al. 2008) bekannten Persönlichkeitsdimensionen von prädikativer Aussagekraft für den subjektiv erlebten beruflichen Erfolg sind.

Unter Bezug auf die Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf erweisen sich die genannten Prädiktoren samt deren Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden als brisant: Diese Schüler:innen verfügen aufgrund erheblicher psychosozialer Belastungen häufig über einen geringen Selbstwert, sind emotional instabil und weisen auffallende Motivationsprobleme auf (Myschker & Stein 2018). Die Identifikation von Merkmalen und Ressourcen, die es Abgängerinnen und Abgängern trotz psychosozialer Benachteiligung und der erschwerten Voraussetzungen ermöglichen könnten, in der Berufswelt nachhaltig Fuß zu fassen, ist demnach von übergeordneter Bedeutung, da nur so eine gesellschaftliche Ausgrenzung dauerhaft unterbunden werden kann.

Als Ideengeber für Teilbereiche eines solchermaßen breit anzulegenden Forschungsvorhabens können durchaus auch ältere Studien herangezogen werden. Sie fokussieren zwar meist auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen (zu den Benachteiligungsebenen vgl. Rützel, 1995, 1997; Burgert 2001, 17–29), liefern allerdings interessante Impulse. Aufschlussreich ist beispielsweise ein Blick auf die Übergangsverläufe, welche in Form von Längsschnittstudien erhoben wurden. Studien von Hiller (1999), Friedemann & Schroeder (2000) und Burgert (2001) folgen der Überlegung, dass als Beobachtungszeitraum sechs Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule bzw. Förderschule notwendig sind, um sowohl die Übergangsverläufe an der ersten als auch zweiten Schwelle in den Arbeitsmarkt zu erforschen. Herausgearbeitet wurden sieben verschiedene Karriereverläufe, die bis heute aufschlussreich für die schulische Berufsvorbereitung sind bzw. sein sollten. Diese sind

- die klassische Ausbildungskarriere (Duales System),
- die verlängerte Ausbildungskarriere (mit vorgelagerten berufsvorbereitenden Maßnahmen),
- die bedrohte Ausbildungskarriere (abgebrochene Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisse, Ausbildungsabschluss fragwürdig),
- die Jobberkarriere (Annahme von Jobs direkt nach der Schule, keine Ausbildung),

- die Maßnahmenkarriere (häufige Wechsel und langes Verbleiben in Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -ausbildung ohne Abschluss einer Regel- oder Sonderausbildung),
- die Arbeitslosigkeitskarriere (überwiegende Zeit im Untersuchungszeitraum wird im Feld der Nichterwerbsarbeit verbracht) und
- die extreme Arbeitslosigkeitskarriere (keine nennenswerten Kontakte zu Feldern der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Beschäftigung).

Weiterhin zielführend sind die Untersuchungsergebnisse der DJI-Übergangsstudien zu Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern (BMBF 2008; Gaupp & Geier 2010), welche die Irrwege, Sackgassen und Umwege der jungen Menschen auf ihrem Weg ins Arbeitsleben eindrücklich aufzeigen. Nachstehend sind zur Illustration zwei Grafiken abgedruckt, einerseits aus dem DJI-Übergangspanel von Hauptschülerinnen und -schülern (Abb. 1) und andererseits aus der Stuttgarter Schulabsolventenstudie von Förderschülerinnen und -schülern (Abb. 2), veröffentlicht durch das BMBF (2008a, 2008b). Beelmann arbeitete im Rahmen seiner Studie bei gefährdeten Jugendlichen eine „starke Ausprägung bei Umwertungs-, Abwertungs- und Ablenkungsstrategie“ (Beelmann 2011, 62) heraus sowie auch eine „geringe Ausprägung der Situations- und Reaktionskontrolle“ (ebd., 62). Dies dürfte den erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt zusätzlich erschweren. Insofern ist eine „multiprofessionelle Zusammenarbeit, die über die unterschiedlichen Institutionen hinweg stattfindet“ (Bylinksi 2013, 218), zwingend erforderlich, welche sowohl institutionelle als auch biografische Übergänge in den Blick nimmt (Bleher 2011).

Deutlich wird, dass der klassische Weg über die Duale Ausbildung nur für einen Teil der Schulabsolventinnen und -absolventen machbar ist. Andere verbleiben längere Zeit im Übergangssystem, münden direkt in Jobs ein oder aber sind ohne Ausbildung und Arbeit (vgl. Karriereverläufe weiter oben). Insofern stellt sich die berechtigte Frage, ob die (Förder-) Schule auch auf Jobs, verschiedene Anstellungsverhältnisse, Formen von Arbeit und auch Phasen der Arbeitslosigkeit vorbereiten sollte. Weiterhin ist zu prüfen, welche ergänzenden schulischen Bewältigungsangebote (zum Verhältnis von Bildung und Bewältigung vgl. Mack, 1999) zur Vorbereitung auf ein Leben nach der Schule, d. h. die Förderung von Alltagskompetenzen und Vermittlung von Lebensbewältigungsstrategien (Hiller & Merz 2002; Hiller & Stein 2007; Hiller & Stein 2008; Bleher & Jauch 2009; Kindler 2015), im wahrsten Sinne des Wortes „not-wendig“ sind. In Kombination mit den nachfolgend aufgelisteten „Bausteinen der vorberuflichen Bildung an der Förderschule“ bilden sie die zentralen Merkmale einer zeitgemäßen Vorbereitung auf Arbeit und Leben.

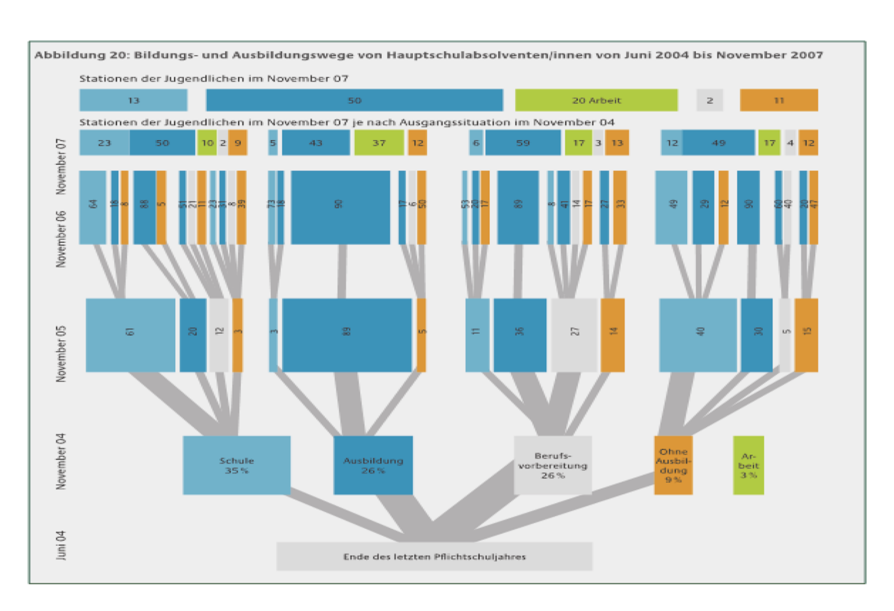


Abbildung 1: Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen von Juni 2004 bis November 2007 (Quelle: BMBF, 2008a, 42)

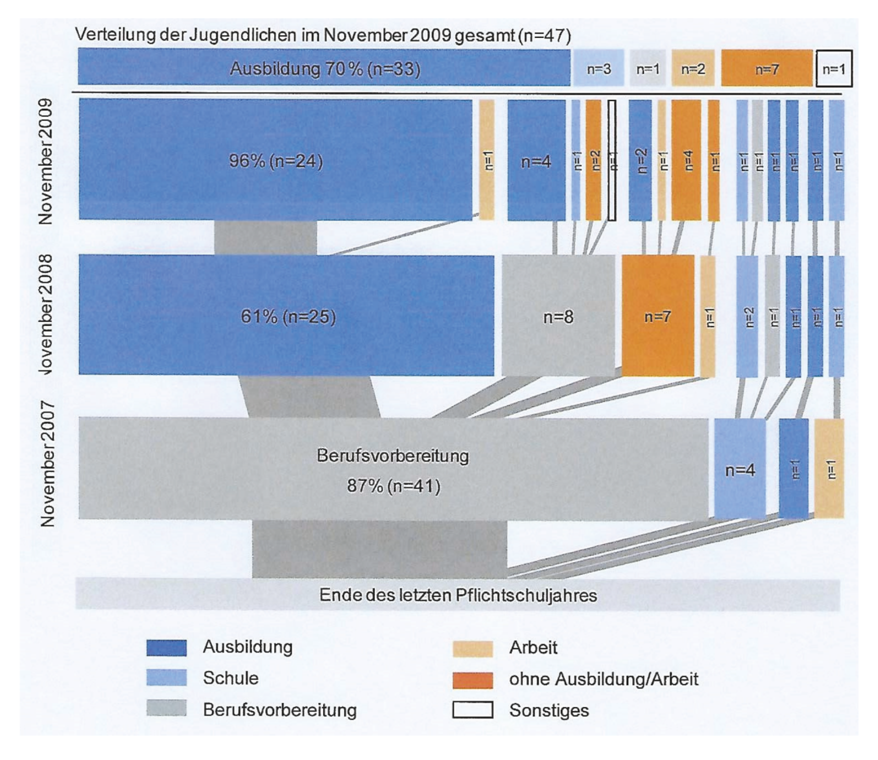


Abbildung 2: Bildungs- und Ausbildungswege von Stuttgarter Förderschülerinnen und -schülern (N=47) (Quelle: BMBF 2008b, 72)

Typische Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit und Leben an Förderschulen ESE

Aus Platzgründen sind die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen in Form einer Grafik zusammengefasst – denn viele der genannten Maßnahmen sind den Leserinnen und Lesern vermutlich bekannt. Daher wurden nur kurze Erläuterungen eingefügt.

Kompetenzanalysen
- Durchführung von Berufseignungstests wie HAMET II (https://hamet.diakonie-stetten.de/hamet-2.html)
- Ermittlung von Kompetenzprofilen (z.B. Profil -AC in Ba-Wü; https://www.profil-ac.de/)

Kooperation mit der Berufsberatung
- Berufsberater:in im Klassenunterricht und bei Elternabenden
- Informationsbeschaffung im Berufsinformationszentrum (BIZ)
- Recherchieren und Kennenlernen von Berufsfeldern und -bildern im Berufswahlunterricht, im BIZ und durch eigene Recherchen (z.B. BerufeNET)

Berufswegeplanung
- Berufswünsche erfassen
- Auswertung der Informationen aus den Recherchen beim BIZ
- Auswertung der Praktikumserfahrungen
- Anbahnung einer Berufswahlentscheidung
- Maßnahmen der Übergangsbegleitung
- Biografiearbeit

Fachunterricht
- Sammlung vorberuflicher Erfahrungen im Fachunterricht (Technik, Hauswirtschaft/TW, Wirtschaft, Informationstechnische Grundbildung) und in Fächerverbünden

Schülerfirmen
- Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen
- ggf. Kooperation mit ausgewählten Betrieben
- 'verlängerte Werkbank', d.h. ein Teil des Fertigungsprozesses findet im Technikunterricht der Schule statt.

Betriebspraktika
- Praktikums- bzw. Betriebstag je Woche
- Praktika über mehrere Tage und Wochen
- Wünschenswert: Praktika in verschiedenen Berufsfeldern und Berufsbildern als Grundlage einer fundierten Berufswahlentwcheidung

Aspektorientierte Betriebserkundungen
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsplatz- und Betriebserkundungen*

Einsatz von Expert/innen im Unterricht
- Fachkräfte aus ausgewählten Berufen in relevanten Berufsfeldern (z.B. Gewerblich-technischer Bereich, kaufmännischer Bereich, sozial-pflegerischer Bereich, Dienstlesitung, Gesundheit, Landwirtschaft/Gartenbau)
- Ausbilder:innen,Mitarbeiter:innen der Personalabteilung
- ehemalige Schüler:innen

Berufswahlmesse
- in Kooperation mit anderen Schulen und Betrieben
- als Informationsquelle und Kontaktbörse zwischen Betrieben, Schüler:innen und deren Eltern bzw. Personensorgeberechtigten
- ggf. Anbahnung von Ausbildungsverträgen

* Literaturtipp: Wilkening, F. (1994). Unterrichtsverfahren im Lernbereich Arbeit und Technik (4. Aufl.). Villingen-Schwenningen.

Abbildung 3: Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit (eigene Darstellung)

Sinnvollerweise sind die aufgelisteten Bausteine der Berufsvorbereitung zu ergänzen durch Themen wie: Tipps für einen guten Start im Betrieb, Probezeit, Leistung und Leistungsnormen, Formen und Inhalte von Arbeitsverträgen, Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Vertretung, Lohnabrechnungen verstehen, Arbeitszeit und Zeiterfassung, Urlaub/Arbeitsverhinderung/Krankheit/Arbeitsunfall, Minijob/Kurzarbeit/Leiharbeit usw.

Darüber hinaus stellen Unterrichtsbausteine zur Vorbereitung auf das Leben im Anschluss an die (Förder)Schule ein zielführendes Bildungs- und Bewältigungsangebot dar. Typische Themenfelder sind beispielsweise: Lebensordner mit wichtigen Unterlagen anlegen, Übergänge in die Erwerbsarbeit, Lebenslauf und Bewerbungsschreiben anfertigen, Umgang mit Phasen der Arbeitslosigkeit, Zeitmanagement, Freizeit gestalten, Wohnen und Wohnformen, Persönliches Budget/Haushaltsplan, Schuldenfalle/Umgang mit Schulden, Partnerschaft/Familie/Kinder, eigenen Haushalt einrichten, Aufgaben im Haushalt, Umgang mit Behörden, Hilfen und Ansprechpartner bei Legalitätsproblemen. Ausführliche Beispiele finden sich beispielsweise in den Lehrer- und Schülerarbeitsheften „Durchblick im Alltag 1 und 2“ (Hiller & Stein 2007, 2008).

Über diese „Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit und Leben“ hinaus stellt sich die Frage, welche zusätzlichen (ggf. flankierenden) Maßnahmen für Jugendliche an Förderschulen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung erforderlich sind, um die zum Teil psychisch hoch belasteten Schüler:innen zu unterstützen bzw. adäquat zu fördern. Denn viele von ihnen befinden sich in psychosozialen Notlagen, wie die nachstehenden Ausführungen zeigen. Vor diesem Hintergrund wird eine erfolgreiche Transition von der Förderschule ESE in die Arbeitswelt zusätzlich erschwert.

Psychische Belastungen bei Kindern und Jugendlichen (im schulischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung)

Neben den weiter oben behandelten Fragen der oftmals unterbelichteten Berufswegeplanung für Schüler:innen an Förderschulen für emotional-soziale Entwicklung soll in diesem Beitrag auch ausgelotet werden, wie sich der Erkenntnisstand zu psychischen Belastungen in Übergängen zur Erwerbstätigkeit im Kontext Förderschule, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gestaltet.

Weltweit stellt sich die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen nach einem gerade erschienenen Bericht des UN-Kinderhilfswerks (Unicef 2021) als kritisch dar:

- Etwa jeder siebte junge Mensch zwischen 10 und 19 Jahren (13 Prozent) lebt mit einer diagnostizierten psychischen Störung (80 Millionen zwischen 10 und 14 Jahren, 86 Millionen zwischen 15 und 19 Jahren);
- weltweit nehmen sich jedes Jahr ca. 45.800 junge Menschen zwischen 10 und 19 Jahren das Leben – ein junger Mensch alle elf Minuten. In der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen ist Suizid die vierthäufigste Todesursache nach Verkehrsunfällen, Tuberkulose und Gewalttaten;

- die weltweiten Investitionen in die Prävention von psychischen Erkrankungen sind extrem niedrig. In einigen der ärmsten Länder der Welt geben Regierungen durchschnittlich weniger als einen US-Dollar pro Person für die Behandlung von psychischen Erkrankungen aus. In Entwicklungs- und Schwellenländern kommen auf 100.000 Einwohner im Schnitt 0,1 Kinder- und Jugendpsychiater:innen. In den Industrieländern sind es 5,5 pro 100.000;
- bei einer aktuellen repräsentativen Befragung in 21 Ländern von UNICEF und Gallup im Sommer 2021 gaben 83 Prozent der jungen Menschen zwischen 15 und 24 Jahren an, dass sich psychische Probleme besser bewältigen lassen, wenn man seine Erfahrungen mit anderen teilt und Hilfe sucht, anstatt die Probleme mit sich selbst auszumachen. In Deutschland sind sogar 91,7 Prozent der jungen Menschen dieser Meinung.
  (vgl. Unicef, 2021, ohne Seitenangaben)

Vor dem Beginn der Corona-Pandemie zeigte sich für schulpflichtige Kinder und Jugendliche im hoch industrialisierten Deutschland folgende epidemiologische Tendenz:

> „Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen hat sich in Deutschland ebenso wie in anderen Industrienationen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert: Infektionskrankheiten spielen heute nur noch eine nachrangige Rolle, psychische und psychosomatische Erkrankungen gewinnen an Bedeutung.
>
> Etwa jedes/r zwanzigste Kind und Jugendliche in Deutschland hat eine behandlungsbedürftige psychische Erkrankung, etwa jedes fünfte Kind klagt über psycho- somatische (psychische und körperliche) Beschwerden. Die geschlechts-, alters- und schichtspezifischen Unterschiede sind erheblich: Bis zur Pubertät sind Jungen stärker gefährdet, danach Mädchen. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (Einkommen, Bildung) sind bedeutend häufiger psychisch krank. Psychische Krankheiten nehmen bei Kindern und Jugendlichen weiter zu, darunter vor allem Störungen der Entwicklung, der Emotionalität und des Sozialverhaltens. Die Förderung der psychischen Gesundheit wird daher zu einer dringlichen politischen Aufgabe." (Bundespsychotherapeutenkammer, ohne Jahresangabe, 3)

Die Corona-Pandemie aber erfordert nicht nur eine Neubewertung der oben als nachrangig bezeichneten Infektionskrankheiten, z. B. in Form einer massiv zunehmenden Erhöhung der Gefahr von weltweiten Antibiotikumresistenzen durch Covid 19 (Mentor et al. 2021), sondern verschärft insbesondere die psychische Situation von Kindern und Jugendlichen eklatant (Ravens-Sieberer 2021a; 2021b).

Im Zusammenhang mit Schule, Lernen und psychischer Belastung liegt robuste Evidenz dahingehend vor, dass psychische Probleme Bildungschancen reduzieren. *Umgekehrt kann schulischer Misserfolg psychische Störungen verstärken oder aufrechterhalten* (Hanisch & Hennemann 2021, 4).

Über die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen im Kontext Förderschule, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen deutschlandweit nur zwei belastbare Studien von Schmid et al. (2007a, 2007b) und Hennemann et al. (2020) vor.

Beide Studien kommen, was die psychische Belastung der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung angeht, zu dem Ergebnis einer sehr hohen Belastung:

> „Schulen für für Erziehungshilfe fungieren häufig als ein Auffangbecken für psychisch sehr belastete Kinder und Jugendliche mit schweren kinder- und jugendpsychiatrischen Erkrankungen." (Schmid et al. 2007a).

> „Insgesamt 85 % der untersuchten Schülerinnen und Schüler werden von ihren Lehrkräften als funktionsbeeinträchtigt eingeschätzt. Auch wenn dieser Zahl in einer ausführlicheren Befragung weiter nachzugehen ist, kann sie bereits als Hinweis darauf verstanden werden, dass die untersuchte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP EsE psychisch hoch belastet zu sein scheint – mit der möglichen Folge der Gefährdung gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Integration (Petermann et al. 2016; Stein & Müller 2018)." (Hennemann et al. 2020, 53).

Dennoch ist es mit Hanisch und Hennemann (2021) wichtig zu betonen, dass es zwischen den beiden Gruppen der Kinder und Jugendlichen mit einem Anspruch einer sonderpädagogischen Förderung zum einen sowie mit psychischen Belastungen zum anderen zwar eine sehr hohe Überschneidung gibt, dass sie aber nicht identisch sind. Dies bedeutet, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen mit psychischen Schwierigkeiten einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung besitzen und dass auch nicht alle Kinder und Jugendlichen im FSP EsE (behandlungsbedürftige) psychische Störungen aufweisen. In Bezug auf den Übergang in das Arbeitsleben bekommt dies nochmals eine eigene Note, denn um eine Förderung über das Arbeitsförderungsgesetz zu erhalten, benötigen sie die Etikettierung „Seelische Behinderung". Dazu ist eine psychologische Überprüfung durch eine/n von der Arbeitsagentur bestellte/n Psychologin bzw. Psychologen erforderlich. Viele der Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung wollen diese Stigmatisierung keinesfalls auf sich beziehen. Eine typische Schüleraussage dazu wäre: „Ich bin doch nicht behindert!" Durch einen entsprechenden Verzicht konkurrieren sie wiederum mit den Absolvierenden aller Schularten auf dem Arbeitsmarkt, allerdings mit geringen Chancen. Daher sind flankierende Maßnahmen erforderlich.

Eher bruchstückhafte Erkenntnisse ergeben sich aus der in diesem Themenkontext zentralen, aber insgesamt als komplex anzusehenden Frage, wie die als hoch identifizierten psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen (die eine Förderschule EsE besuchen) in ihre (zukünftige) Arbeitswelt hineinwirken. In Ermangelung passgenauer empirischer Daten soll sich mit einigen verwandten „Fundstücken" beholfen werden, die sich eher auf den Übergang Schule – Arbeitswelt und psychische Belastung als auf Auswirkungen in ein langes Erwerbs(losen)leben hinein beziehen.

O'Connor et al. (2018) weisen zunächst darauf hin, dass sich Zeiten der Transition z. B. im Übergang von der Schule ins Erwerbsleben durch ein besonders hohes Maß an Vulnerabilität und Stress auszeichnen, weil die neuen Anforderungen sich selten mit den vorhandenen individuellen Kompetenzen decken; Wade-Bohleber et al.

(2020) bestätigen dies in einer weiteren Studie anhand des Stresserlebens und der psychischen Belastung von arbeitenden und arbeitslosen Adoleszenten.

Eine große englische Längsschnittstudie (Symonds, Dietrich, Chow, & Salmela-Aro 2016) mit Daten von über 13.000 Gesamtschülerinnen und -schülern (Comprehensive School) kann belegen, dass „NEET"-Jugendliche (NEET = nicht in der Schule, keine Erwerbstätigkeit und nicht in Ausbildung), wenig überraschend, am meisten Einbußen in ihrer seelischen Gesundheit hatten. Auch Schüler:innen, die einen Wechsel innerhalb der gleichen Schule (upper secondary level) vollzogen, hatten vermehrt Angst, Depressionen und insgesamt ein weniger positives „Funktionsniveau". Dagegen berichtet diese Studie, dass Adoleszente, die in Vollzeitarbeit, Ausbildung oder in eine Berufsfachschule wechselten, die Stati ihrer psychischen Gesundheit verbessern konnten. Sabatella & von Wyl (2019) konnten dies über ähnliche Ergebnisse bestätigen. Auch wenn diese Studien wegen der schlechten Übertragbarkeit auf das deutsche duale System keine „letzten" Schlüsse zulassen, so wird doch daran klar, dass es hoch relevante Wechselwirkungen zwischen den Bereichen Schule, Berufsbildung und psychischer Gesundheit zu geben scheint.

Insgesamt stellen von Wyl et al. (2018) in diesem Zusammenhang fest, dass zum einen Schwierigkeiten im Übergang in die Berufsausbildung für alle Jugendlichen die Gefahr eines Aufkommens von psychischen Problemen bedeuten. Für den Kontext Förderschule im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist aber zum anderen durch das bereits schon oftmals biografisch bedingte Vorhandensein von erhöhtem Stress und psychischer Belastung sowie weiteren insbesondere kumulierten Risikofaktoren (Scheithauer & Petermann 1999) davon auszugehen, dass die für die Förderschule EsE beschriebene Verdichtung von psychischen Schwierigkeiten auch in den ohnehin vulnerablen Übergang und in ein lebenslang auszubalancierendes Berufsleben massiv hineinspielt.

Flankierende Maßnahmen, die der psychischen Stabilisierung, der Stressreduktion, dem Abbau von Zukunftsängsten, dem Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und der Entwicklung von Lebensperspektiven dienen und dabei biografische Erfahrungen berücksichtigen, sollten daher – neben den typischen schulischen Maßnahmen der Berufsvorbereitung – Einzug in ein Gesamtkonzept finden, das auf die Bewältigung von Arbeit und Leben vorbereitet.

Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass der Übergang in die Arbeitswelt aus dem Kontext Förderschule im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung nicht nur aus inhaltlichen und methodisch-didaktischen Maßnahmen (Bausteine der Arbeitsweltvorbereitung) besteht, sondern massiv beeinflusst wird durch gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische sowie wirtschaftliche Rahmenbedingungen (Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt). Hinzu kommt – vor allem für Förderschüler:innen in psychosozialen Notlagen – ihre persönliche Situation, die aus der Blickrichtung psychischer Belastung und Stress hoch relevant ist und den Übergang in die Arbeitswelt massiv erschwert. Hier braucht es im weiter oben beschriebenen Sinn ein

passfähiges, flexibles und für alle Protagonistinnen und Protagonisten leistbares schulisches Angebot. Junge Menschen mit psychischen Belastungen, die an der Förderschule EsE nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind, brauchen spezifische psychologisch-berufspädagogische flankierende Maßnahmen, die Stress mindern, Wissen sowie verlässlich Struktur und Zuversicht auf eine beeinflussbare, auskömmliche und selbstwirksame (berufliche) Zukunft mit entsprechenden Teilhabemöglichkeiten vermitteln. In diesem Sinne kann der aktuelle Mangel an Arbeitskräften auch als hoffnungsvolle Chance für Jugendliche mit eher holprigen, unsteten und mitunter komplizierten berufsbiografischen und psychischen Wegen aus der Förderschule EsE gesehen werden.

Literatur

Baur, W. (1996): Zwischen Totalversorgung und der Straße: Langzeitwirkungen öffentlicher Erziehung; eine qualitative Studie zu Lebenslauf, Individuallage und Habitus eines ehemaligen Heimzöglings. Langenau/Ulm.

Beelmann, W. (2011): Der Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung – Bewältigungsstragegien und soziale Unterstützung von Jugendlichen. In Beelmann, W. & Rosowski, E. (Hrsg.): Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten. Berlin, 53–64.

Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11/2009. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/2293 [Abruf vom 20.10.2021].

Berg, A. (2017): Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Weinheim, Basel.

Bernhardt, R. (2010): Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensverläufe. Bad Heilbrunn.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. In: ESE: Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 1 (1): Gemeinsam & Verschieden: Was sind die Spezifika des Faches „ESE"? 93–100.

Bleher, W. (Hrsg.) (2011): Übergänge im Bildungssystem: biografisch – institutionell – thematisch. Baltmannsweiler.

Bleher, W. & Jauch, P. (in Zusammenarbeit mit G. G. Hiller) (2009): Durchblick im Beruf. Tipps, Informationen und Arbeitsmaterial für junge Leute und ihre Begleiter/innen. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008a): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventen/innen von Juni 2004 bis November 2007, S. 42. Bonn. https://www.koop-son.de/fileadmin/user/Dokumente/2008/dji_uebergangspanel.pdf [Abruf vom 20.10.2021].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008b): Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventen/innen von Juni 2004 bis November 2007. Bonn/Berlin.

Burgert, M. (2001): Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in der Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. Langenau/Ulm.

Bundespsychotherapeutenkammer (ohne Jahresangabe): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Herausforderung für Sozial- und Bildungspolitik. https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2019/01/20070131_stn_bptk_psychische_gesundheit_kinder_jugendliche-1.pdf [Abruf vom 20.10.2021].

Bylinski, U. (2013): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – Strukturverbesserungen erreichen und individuelle Bildungswege begleiten. In Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (S. 217–220). Münster, New York, München, Berlin.

Deutsches Jugendinstitut (DJI): Info „Übergänge in Arbeit“, März 2007. Halle/Saale.

BMBF (2008b): Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventen/innen von Juni 2004 bis November 2007, S. 42 http://www.koop-son.de/fileadmin/user/Dokumente/2008/dji_uebergangspanel.pdf [Abruf vom 23.12.2021].

Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 142. Bonn. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7123 [Abruf vom 20.10.2021].

Förster, H., Kuhnke, R. & Skrobanek, J. (Hrsg.) (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Übergänge in Arbeit, Band 6. München.

Friedemann, H.-J. & Schroeder, J. (2000): Von der Schule…ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau/Ulm.

Gaupp, N. & Geier, B. (2010): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Hanisch, C. & Hennemann, T. (2021): Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In: Fegert, J., Resch, F., Plener, P., Kaess, M., Döpfner, M., Konrad, K. & Legenbauer, T. (Hrsg.): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg.

Helsper, W. & Bertram, M. (2006): Biografieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki. W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (2. Aufl.). Wiesbaden, 274–294.

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020): Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2), 44–57.

Hiller, G. G. (1999): Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen. In Hofsäss, T. et al. (Hrsg.): Jugend – Arbeit – Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen. Berlin, 113–148.

Hiller, G. G. & Merz, S. (2002): Auf schwierigen Pfaden unterwegs in ein gelingendes Leben. Was die Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres zu verstehen geben. In: Lernen fördern. 22, 67–75.

Hiller, G. G. & Stein, C. (in Zusammenarbeit mit W. Bleher und P. Jauch) (2007): Durchblick im Alltag 2: Girokonto, Ausgaben, Kredit, Schulden, Freundschaft, Partnerschaft, Kinder, Haushalt, Gesundheit, Staat, Recht. Berlin.

Hiller, G. G. & Stein, C. (in Zusammenarbeit mit W. Bleher und P. Jauch) (2008): Durchblick im Alltag 1: Ordnung im Papierkram, Zukunft, Ausbildung, Arbeit, Wohnen, Freizeit, Termine. Berlin.

Hofmann, J. (2000): Lebenslaufforschung und Alltagsbegleitung als Bildungsprozess. Eine Fallstudie zur Lebensgeschichte und Lebenslage einer mittellosen Frau. Ludwigsburg.

Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München.

John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In John, O. P., Robins, R. W.& Pervin, L. A. (Hrsg.): Handbook of personality: Theory and research. The Guilford Press, 114–158.

Kindler, S. (2015): Die Vorbereitung von benachteiligten Jugendlichen auf Arbeit und Leben. Eine Untersuchung an Haupt- und Werkrealschulen aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Hamburg.

Lex, T., Gaupp, N., Reißig, B. & Adamczyk, H. (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“. Übergänge in Arbeit, Band 7. München.

Lucien, M., Canarie, M., Kilgore, P., Jean-Denis, G., Fénélon, N., Pierre, M., Cerpa, M., Joseph, G., Maki, G., Zervos, M., Dely, P., Boncy, J., Sati, H., Rio, A. & Ramon-Pardo, P. (2021): Antibiotics and Antimicrobial Resistance in the COVID-19 Era. In: International Journal of Infectious Diseases 104 (3), 2021–03, 250–254. doi 104. 10.1016/j.ijid.2020.12.087.

Myschker, N. & Stein, R. (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 8. Aufl. Stuttgart.

Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2014): Subjective career success: a meta-analytic review. In: Journal of Vocational Behavior 85, 169–179. DOI 10.1016/j.jvb.2014.06.001.

Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005): Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. In: Personnel Psycholog 58, 367–408. DOI: 10.1111/j.1744–6570.2005.00515.x.

O'Connor, E., O'Connor, M., Gray, S. & Goldfeld, S. (2018): Profiles of Mental Health Competence and Difficulties as Predictors of Children's Early Learning. School Mental Health. DOI: 10. 402–416. 10.1007/s12310-018-9252-9.

Petermann, F., Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2016): Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 3 (3., überarbeitete Aufl.). Göttingen.

Queisser, U. (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Bad Heilbrunn.

Rahn, P. (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021a): Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. In: European Child & Adolescent Psychiatry. DOI 10.1007/s00787-021-01726-5.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2021b): Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie. In: Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim, 248–260. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3.

Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109–120.

Rützel, J. (1997): Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Stuttgart, 72–88.

Sabatella, F. & von Wyl, A. (2019): Improving Work Ability of Mentally Burdened Emerging Adults in Vocational Integration Programs: A Study Protocol. In: Front. Psychol. 10, 1391. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01391.

Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung 8 (1), 3–14.

Schmid, M. (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim.

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (8), 282–291.

Schroeder, J. & Thielen, M. (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart.

Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn.

Schumann, K. F. (Hrsg.) (2003): Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Band 1. Weinheim, München.

Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.) (1997): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Stuttgart.

Stein, R. & Müller, T. (2018): Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart, 22–47.

Symonds, J., Dietrich, J., Chow, A. & Salmela-Aro, K. (2016): Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England: A national cohort study. In: Dev Psychol. 52 (4), 652–665. DOI: 10.1037/a0040118.

Unicef (2021): UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2021. https://www.unicef.de/blob/249178/df8537c4c9c2106922f49da4884e82b4/zusammenfassung-sowcr-2021-data.pdf [Abruf vom 20.10.2021].

von Wyl, A., Sabatella, F., Zollinger, D. & Berweger, B. (2018): Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. In: Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-662-55733-4_1.

Wade-Bohleber, L., Duss, C., Crameri, A. & von Wyl, A. (2020): Associations of Social and Psychological Resources with Different Facets of Chronic Stress: A Study with Employed and Unemployed Adolescents. In: International Journal of Environmental Research and Public Health (17), 5032. DOI: 10.3390/ijerph17145032.

4.1.1.2 Übergänge aus dem inklusiven schulischen Setting

Lena Bömelburg, Dirk Sponholz & Jan Jochmaring

Einleitung

Der Übergang von der (inklusiven) Schule in die Arbeitswelt ist die Schnittstelle, die über das Ende der Schulzeit hinaus über die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen entscheidet. Die Teilhabe am Arbeitsleben und die vorausgehende Berufswahl gelten als Vermittler der sozialen Integration (Wansing 2019) – ein Schritt, der auch für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen von zentraler Bedeutung ist und einer intensiven Begleitung bedarf. Dies ist unabhängig vom Ort der Beschulung – wird jedoch zunehmend zur Aufgabe inklusiver Schulen als vorrangigem Förderort.

Während die Umsetzung von Inklusion im Schulsystem zur zentralen Thematik in Praxis und Forschung wird, ist für das berufliche Ausbildungssystem und die Arbeitswelt bisher kaum inklusive Entwicklung zu konstatieren. Einher geht dies mit der wenig beachteten Frage der erfolgreichen Transition von der Sekundarstufe in die Arbeitswelt. Erfolgreich ist sie im inklusiven Sinn, „wenn alle Jugendlichen einen Anschluss finden und annehmen, der ihren Möglichkeiten in der Übergangssituation entspricht" (Koch & Textor 2015, 106). Dieser Anschluss muss für die Jugendlichen mit und ohne Unterstützungsbedarf nicht zwingend der direkte Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt sein, sollte jedoch das langfristige inklusionsbasierte Ziel sein. In der Theorie wird dieses konsensual gefordert und durch das in der UN-Behindertenrechtskonvention verankerte Recht auf Zugang zum allgemeinen Berufsbildungssystem und zur Teilhabe am Arbeitsleben gestärkt (BMAS 2011, 24, 27). In der Praxis ist es indessen (noch) nicht umgesetzt (Arndt et al. 2018; Jochmaring et al. 2019). Gefordert sind die Schulen als Ausgangs- und Knotenpunkte des inklusiven Übergangs (Koch 2015). Die Übergangsvorbereitung im Rahmen der Berufsorientierung gewinnt folglich an Relevanz.

Die Zielgruppe der Jugendlichen mit psychischer Belastung findet dabei sowohl im Kontext der Debatte um schulische Inklusion als auch im Hinblick auf den Übergang in die Arbeitswelt bislang kaum Beachtung. Zu berücksichtigen sind für diese Zielgruppe drei mögliche Übergangswege von bzw. in inklusive Settings:

- der Übergang von der Förderschule in den ersten (inklusiven) Arbeitsmarkt,
- der Übergang von der inklusiven Schule in den ersten (inklusiven Arbeitsmarkt) sowie
- der Übergang von der inklusiven Schule in den zweiten (exklusiven) Arbeitsmarkt in Form von Werkstätten für behinderte Menschen o. Ä.

Inklusives Schulsystem – Fokus: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Das Schulsystem in Deutschland verändert sich. Im zeitlichen Verlauf wird die allgemeinbildende Schule zunehmend zum vorrangigen Ort sonderpädagogischer Unterstützung. Das gemeinsame Lernen aller Schüler:innen soll zum gesetzlich festge-

schriebenen Regelfall, die Förderschule demgegenüber zur Ausnahme werden. Je nach Bundesland ist dieses Ziel unterschiedlich realisiert.

Zunächst vorrangig in der Primarstufe realisiert, die auch gegenwärtig noch den höchsten Inklusionsanteil aufweist, wird die Sekundarstufe zunehmend ein Ort gemeinsamen Lernens. Der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hat sich nicht zuletzt aufgrund des neu verankerten Rechtsanspruchs in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht. Ausgehend von der Beschulung in Haupt- und Gesamtschulen sind gegenwärtig auch alle weiteren Schulformen der Sekundarstufe I mit der Aufgabe der inklusiven Beschulung konfrontiert (Nentwig 2018).

Der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf steigt. Waren es im Jahr 2000 nur 5,1 Prozent aller Schüler:innen der Sekundarstufe I, erhielten 2008 5,8 Prozent eine sonderpädagogische Unterstützung. Aktuell liegt der Anteil bei 7,1 Prozent, bei bundeslandspezifischen Spannweiten der Förderquoten zwischen 5 Prozent und 10 Prozent (ABB 2020; KMK 2021).

Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen müssen – je nach Ausprägung – nicht zwingend einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen. Es ist davon auszugehen, dass 12 bis 18 Prozent aller Kinder und Jugendlichen psychische Störungen aufweisen (Hennemann et al. 2020, 47; Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW, n. d.). Nur ein Teil von ihnen verfügt über einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf – zumeist verortet im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Hennemann et al. 2020, 46). Dieser ist nach dem Förderschwerpunkt Lernen der zweithäufigste in Deutschland. Mittlerweile werden in beiden genannten Förderschwerpunkten mehr Schüler:innen in Regelschulen als in Förderschulen unterstützt – mit einem jeweiligen Anteil von knapp 57 Prozent. Im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ergibt sich dabei eine Förderquote von 1,4 Prozent und eine Förderschulbesuchsquote von 0,6 Prozent (KMK 2021).

Insgesamt steigt somit der Anteil der Jugendlichen, die mit der Erfahrung sonderpädagogischer Unterstützung die Sekundarstufe I verlassen, ihre Pflichtschulzeit beenden und in den Arbeitsmarkt bzw. in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung entlassen werden (Jochmaring et al. 2019). Eine steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern hat zugleich in der Sekundarstufe inklusive Schulerfahrungen gesammelt.

Detaillierte Zahlen zu Abschlussqualifikationen der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aus Regelschulen liegen nur für einzelne Bundesländer vor.[1] Von den knapp 33.000 Abgängerinnen und Abgängern sowie Absolvierenden von Förderschulen gingen im Jahr 2018 insgesamt 72,1 Prozent ohne Schulabschluss ab. 23,5 Prozent erreichten den Hauptschulabschluss, 4,1 Prozent den mittleren Abschluss und 0,3 Prozent die Hochschulreife (KMK 2020, 9; 45 ff.). Fast die

1 Eine differenzierte Aufschlüsselung nach Förderschwerpunkt oder Beeinträchtigungen erfolgt nicht. Eine Ausweisung der Abgänger:innen und Absolvierenden je Bundesland und Jahr liegt in der KMK-Statistik (2020, 45 ff.) für die Jahre 2009–2018 vor. Es ist keine Differenzierung nach Förderschwerpunkten zu entnehmen, nur der Förderbereich Lernen wird gesondert ausgewiesen.

Hälfte (44 %) aller Schulabgänger:innen ohne Hauptschulabschluss (6,8 % im Jahr 2018) entstammen den Förderschulen (ABB 2020, 144 f.). Veröffentlichungen erwecken den Eindruck, dass die inklusiven Schulsettings die Chancen auf einen Schulabschluss erhöhen (ABB 2020, 145). Dabei ist es ungeklärt, ob und wie durch die Zuweisungspraxis zur inklusiven Beschulung bereits eine Selektion erfolgt, die zu ungleichen Ausgangsvoraussetzungen beider Gruppen führt. Trotz erheblicher Differenzen zwischen den Ländern zeigt sich, dass die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Regelschulen seltener ohne Abschluss bleiben als an Förderschulen und häufiger einen Hauptschul- bzw. mittleren Schulabschluss erreichen (ABB 2020, 144 f.; D8–3; D8–4web).

Bilanzierend ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen zunehmend Erfahrungen im inklusiven Schulsystem sammeln oder im Regelschulsystem ohne gesonderte Unterstützung beschult werden. Inwieweit die Schulen auf ihre individuellen Bedarfe im Zusammenhang mit den Beeinträchtigungen eingehen, ist zum einen abhängig vom Status der Diagnostik – zum anderen sind aber vor allem Haltung und das Verhalten der einzelnen Lehrpersonen – als enge schulische Kontaktpersonen – entscheidend. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass an Regelschulen im Vergleich zu Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eine geringere Expertise im Umgang mit der Zielgruppe vorhanden ist. Dies betrifft auch das Aufgabenfeld der Begleitung im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – aus schulischer Perspektive subsummiert unter dem Begriff der Berufsorientierung.

Inklusive Berufsorientierung als Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf

Die Relevanz einer umfassenden Vorbereitung und Begleitung der Transition in die nachschulische Lebenswelt wird zunehmend von der Politik, aber auch den Verantwortlichen anerkannt und schulformübergreifend als Pflichtaufgabe verankert. Es hat sich ein Verständnis von Berufsorientierung durchgesetzt als „lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, 50). Die Berücksichtigung der erweiterten Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Rahmen der inklusiven Beschulung steht in der schulischen Praxis jedoch noch am Anfang.

Mit der Anforderung einer inklusiven Berufsorientierung treffen zwei Linien der Schulentwicklung und die damit verbundenen Interpretationen der Aufgaben an Regelschulen zusammen. Diese beiden Linien bestimmen damit verbundene Perspektiven, aus denen heraus der schulische Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiven Berufsorientierung erfolgen kann. Ebenso bieten sie eine Reflexionsbasis für berufsorientierende Maßnahmen an inklusiven Schulen. Zum einen werden aus der Inklusionsperspektive die Vorstellungen und Erfahrungen um die Entwicklung eines inklusiven Unterrichtes als Grundlage genutzt, um diese durch Maßnahmen der Be-

rufsorientierung zu ergänzen. Zum anderen stehen aus der zweiten Perspektive heraus das Wissen und Know-how schulischer Berufsorientierung im Mittelpunkt der Entwicklung, und davon ausgehend werden dann inklusive Bausteine ergänzt (Sponholz 2019, 238).

Als möglichen Orientierungsrahmen formulierte Koch (2017) Qualitätskriterien für die Entwicklung einer inklusiven Berufsorientierung, die auch mit Blick auf die Zielgruppe der Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung wichtige Hinweise bieten könnten (Sponholz 2019).

Unabhängig vom Bewusstsein der (theoretischen) Qualitätsanforderungen an die integrierte und kooperative Berufsorientierung und die Voraussetzung der Lehrpersonenqualifikation für die erfolgreiche Planung und Umsetzung einer Berufsorientierung für alle Jugendlichen zeigen sich in der inklusiven Berufsorientierungspraxis Herausforderungen. Nicht zuletzt sind diese auch auf eine unzureichend entwickelte allgemeine Berufsorientierung zurückzuführen, die sich gegenwärtig nur langsam schulformübergreifend weiterentwickelt. Im Sinne eines Paradigmenwechsels besteht jedoch zunehmend Konsens über die Relevanz einer schulabschluss- und schulformunabhängigen Berufsorientierung für alle Schüler:innen. Es gilt der Grundsatz: „Eine fundierte berufliche Orientierung ist Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl, die wiederum einen wesentlichen Einflussfaktor für eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Ausbildung darstellt“ (Benner & John 2011, 1).

Entgegen der Forderung einer lernortunabhängigen Gewährleistung einer umfassenden beruflichen Orientierung und Übergangsbegleitung an allen Schulformen und insbesondere in inklusiven Settings zeigt sich in der Praxis eine Vernachlässigung des Aufgabenbereichs (Nentwig 2018, 53; Koch 2015, 4). Kritisch hervorzuheben ist die historisch entwickelte und bis heute vorliegende Abhängigkeit der Berufsorientierungsqualität von den Einzelschulen, die stark mit der Schulform und den zu vergebenden Schulabschlüssen korreliert. Je höher die zu vergebenden Abschlüsse, desto geringer ist der Umfang der Berufsorientierung. So ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven schulischen Settings nicht ausreichend auf den Übergang in die nachschulische Lebenswelt vorbereitet wird. Neben dem Einfluss der Schulform betrifft dies insbesondere jene Kohorten im gemeinsamen Lernen, deren Schulen noch am Beginn des inklusiven Schulentwicklungsprozesses stehen.

Psychische Beeinträchtigungen stehen dabei sowohl im Kontext der (inklusiven) Beschulung als auch im Rahmen der Berufsorientierung bislang nicht im Fokus. Es fehlt an Erkenntnissen zu Bedarfen der Zielgruppe im Transitionsprozess als auch dem Wissen um Anschlusswege.

Der Annahme folgend, dass die Transition von der Schule in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt eine ‚Schwelle“ bzw. eine eigenständige Lebensphase darstellt, die für benachteiligte Jugendliche zugleich als „Risikolebenslage“ (Köck 2010, 20) eingeordnet wird, zeigt sich der unbedingte Bedarf der hier fokussierten Zielgruppe. Für Jugendliche mit psychischen Belastungen ist der Übergang folglich eine kritische Lebensphase mit vielfachen Anforderungen. Es gilt sich in dem „Dschungel“

möglicher Anschlusswege zu orientieren, eine berufliche (Erst-) Entscheidung zu treffen, sich auf neue, unbekannte Personen, Institutionen und Tätigkeiten einzulassen und einen Einstieg in den neuen Lebensabschnitt zu finden. Dies sind eben jene Anforderungen, die für die genannte Zielgruppe zumeist eine Hürde und Belastung darstellen und bei starker Ausprägung einen erfolgreichen Übergang verhindern können (Nentwig, 2018).

Es gilt für die Schulen, aber auch die Beteiligten außerschulischen Kooperationspartner:innen, einen sensiblen und zielgruppenspezifischen Zugang in der Übergangsvorbereitung und -begleitung zu finden. Die Zielsetzung besteht dabei in der Findung eines individuell passenden Anschlusses. Auch im Kontext inklusiver schulischer Settings muss dieser für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen nicht zwingend inklusiv sein, sondern den Bedarfen der Einzelnen entsprechen. Ein Verständnis der ausschließlichen Zielsetzung einer direkten Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt wäre veraltet und gilt gegenwärtig als verkürzt (Butz, 2008). Vielmehr geht es um die Aneignung einer lebenslangen Berufsorientierungskompetenz und die Fähigkeit, insbesondere in Krisensituationen (prekäre Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Neuorientierung) handlungsfähig zu bleiben. Dies gilt insbesondere für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen.

Eine Erhöhung der beruflichen Partizipationschancen ist für die Zielgruppe formal durch die UN-Behindertenrechtskonvention gegeben. Diese formuliert in Artikel 24 und 27 explizit, dass berufliche (Aus-)Bildung auf die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen abgestimmt werden muss. Diese Forderungen werden national ergänzt in der deutschen Rechtsordnung durch das Allgemeine Gleichstellungsgesetz und das Behindertengleichstellungsgesetz. Der Anspruch auf Inklusion und die rechtlichen Gleichheitsformulierungen bedeuten jedoch noch lange keine gleichberechtigten Arbeitsmarkt- und Teilhabechancen (Wansing 2019; Jochmaring 2019). Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gehören aufgrund der relativen Qualifikationsentwertung im Zuge der Bildungsexpansion sowie ihrer mangelnden formalen und überfachlichen Qualifikationen zu den Verlierern im Übergangsprozess. Statt des direkten Einstiegs in die Arbeitswelt münden sie zumeist in Angebote des Übergangssystems ein und durchlaufen einen komplexeren und längeren Prozess der Transition von der Schule in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt als Jugendliche ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Jochmaring et al., 2019).

Gestaltung inklusiver Übergänge von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen

Als entscheidende Basis für eine gelingende Übergangsgestaltung gilt ein frühzeitiger Beginn der schulischen Berufsorientierung, da Jugendliche mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und insbesondere mit psychischen Beeinträchtigungen einen längeren Berufsorientierungsprozess mit „Zusatzschleifen“ durchlaufen. Neben umfassenderen Informations- und Orientierungsangeboten sind Neuorientierungen erforderlich, die sich unter anderem durch die Auseinandersetzung mit den

individuellen Stärken und Einschränkungen ergeben können (Schellenberg, Studer & Hofmann 2016, 489). Zu vermeiden ist eine Berufsorientierung, die auf Prozesse der Abkühlung und Anpassung fokussiert und die ausschließlich auf ein Leben in prekären Verhältnissen jenseits des ersten Arbeitsmarktes vorbereitet. Vielmehr sind die Schulen respektive die Lehrpersonen gefordert, eine umfassende Begleitung als präventives Angebot der Übergangsvorbereitung zu schaffen. In diesem Sinne ist die frühzeitige Berufsorientierung „als der erste Schritt zur Inklusion" (Bylinski & Rützel 2011, 16) zu verstehen (Jochmaring et al. 2019).

Kooperation

Aufgrund der Komplexität des Aufgabenfeldes, die durch die mit der Inklusion verbundenen Anforderungen weiter ansteigt, ist die Institution Schule auf Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren angewiesen. Gilt die professionsübergreifende Kooperation bereits im Kontext der allgemeinen Diskussion um schulische Inklusion als zentral, ist sie für den inklusiven Übergang noch bedeutsamer.

Mit der inklusiven Beschulung ist eine Erweiterung des Netzwerks erforderlich. Unter Fokussierung der Zielgruppe mit psychischen Beeinträchtigungen stellt sich die Frage nach spezifischen Kontakten. Neben dem Pflichtpartner der Agentur für Arbeit sind insbesondere Bildungsträger sowie Integrationsfachdienste zu nennen, die weiterführende Begleit- und Eingliederungsmaßnahmen für die Zielgruppe anbieten. Für die Zielgruppe der Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen ist eine frühzeitige Kontaktaufnahme und das Kennenlernen zukünftiger Begleitpersonen, Ansprechpartner:innen und ggf. Arbeitgeber:innen der zentrale Schlüssel eines gelingenden Übergangs. Nur wenn die sich verändernden Strukturen frühzeitig erlebt und gemeinsam reflektiert werden können, ist es den Jugendlichen möglich, sich (trotz ihrer Beeinträchtigungen) auf den neuen Lebensabschnitt einzustellen und vorzubereiten. Lehrpersonen bzw. Schulen der Sekundarstufe I können dies nicht eigenständig leisten (Nentwig, 2019).

Kontakte zu künftigen Betrieben zählen für den anvisierten Eintritt in den (ersten) Arbeitsmarkt zu den wichtigsten Parametern. Herausforderungen ergeben sich bereits bei der ersten Kontaktaufnahme der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen zum ersten Arbeitsmarkt. Persönliche Kontakte der Lehrpersonen, eine offene Kommunikation sowie die Aussicht auf wechselseitige Vorteile sind die Schlüssel einer gelingenden Kooperation in der Berufsorientierung und direkten Übergangsvorbereitung und -begleitung. Häufig zeigt sich jedoch eine Ablehnung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen durch potenzielle Arbeitgeber sowie Hemmnisse durch fehlende Erfahrungen der Betriebe. Dies zeigen sowohl Befragungen von Lehrpersonen als auch Vertreterinnen und Vertretern von Betrieben im Rahmen des Projekts „KOOPÜ" (Bömelburg, 2021). Dort herrscht oft Unsicherheit bezüglich junger Erwachsener mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Potenziell werden die Risiken und Grenzen stärker gewichtet als mögliche Chancen und Potenziale der Jugendlichen, sodass insgesamt eine eher ablehnende Haltung zu erleben ist. Insbesondere psychische Beeinträchtigungen sind für Arbeitgeber:innen aufgrund ihrer viel-

fältigen Ausprägungen und der zunächst nicht „offensichtlichen" Beeinträchtigung ein Hindernis und werden als „Risiko" identifiziert (ebd.).

Als Kommunikationshindernis wird zudem die Diskrepanz zwischen inklusiver Beschulung an einer „Regelschule" und bestehendem Förderstatus benannt, die für Außenstehende häufig nicht nachvollziehbar zu sein scheint. Für Betriebe ist häufig nicht ersichtlich, dass Jugendliche eine Regelschule besuchen und dennoch einen Förderbedarf aufweisen. In „veralteter Denkweise" wird dies bis heute bei Vertretern der Wirtschaft gedanklich mit dem Besuch einer Förderschule verknüpft (ebd.).

Die Kooperation sollte und darf nicht einseitig von der Schule aus gedacht werden. Es ist erforderlich, die Entwicklung durch Aufklärung und Austausch fortlaufend zu fördern. Erst wenn die Kooperation vonseiten der externen Partner und der Schulen gemeinsam angestrebt wird, können inklusive Übergänge und die Teilhabe im nachschulischen Kontext gelingen. Gegenwärtig bestätigen sowohl die Schulen als auch die außerschulischen Partner:innen die bislang vorherrschende Praxis der Kontaktaufnahme durch die Schulen (ebd.).

Dabei gilt es den Parterninnen und Partnern aus der Wirtschaft zunächst ein inklusives Grundverständnis zu vermitteln, welches häufig noch nicht entwickelt ist. Dieses meint sowohl Hintergrundwissen zur Zielgruppe und deren Potenzialen als auch Möglichkeiten der personellen und finanziellen Förderung und Unterstützung bei Beschäftigung im Unternehmen. Zudem ist es unabdingbar, über die Möglichkeiten der Förderung und Begleitung der Jugendlichen, aber auch der Betriebe bei der Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt zu informieren. Dies reicht von unterstützter Beschäftigung bis hin zu ausbildungsbegleitenden Hilfen sowie finanziellen Entlastungen der Arbeitgeber:innen. Diese Ansätze und Unterstützungsmöglichkeiten sind in der Wirtschaft häufig nicht bekannt (ebd.).

Herausforderung Neukategorisierung

Entscheidend für den Anspruch auf Unterstützung im Übergang ist der Status der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Eine direkte Fortschreibung des Förderbedarfs aus der Sek. I in den Berufsbildungsbereich findet nicht statt und das Label des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wird meist nicht in den Berufsbildungsbereich übernommen. Es kommt im Transitionsprozess zwischen Sekundarstufe und Berufsbildung i. d. R. zu einem Kategorienwechsel – d. h. einer neuen Zuweisung einer Behinderungsklassifikation bzw. Beendigung der Etikettierung. Bei den SuS aus den Förderschwerpunkten wie Emotional-soziale Entwicklung und Lernen führt das häufig zum Verlust eines Förderstatus. Die Schüler:innen der unspezifischen Behinderungsarten verfügen meist nicht über eine anerkannte (Schwer-)Behinderung nach SGB IX; d. h. im sozialrechtlichen Sinne liegt keine Behinderung vor, auch wenn die Personen als beeinträchtigt markiert sind durch das Behinderungsetikett Förderstatus/sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Lernen oder in der emotional-sozialen Entwicklung des Schulsystems.

Ein Teil der Schüler:innen wechseln in den Rehabilitandenstatus, der sich zwar in ähnliche, jedoch nicht deckungsgleiche Behinderungsklassifikationen bzw. Kategorien ausdifferenziert (z. B. psychische Behinderung, neurologische oder geistige Be-

hinderung, Lernbehinderung, etc.). Der Personenkreis ist daher nach der Sekundarstufe unter verschiedenen Etikettierungen als benachteiligte Personen, Rehabilitand oder ggfs. als (Schwer)-Behindert nach SGB IX (was nur vereinzelt für den Personenkreis zutrifft) in Statistiken[2] auffindbar (Jochmaring 2019; Zölls-Kaser 2018).

Für die Jugendlichen ist dieser Prozess der erneuten Überprüfung und Zuweisung einer erneuten Konfrontation mit den eigenen Beeinträchtigungen verbunden. Dies kann zusätzlich zur Risikolebenslage der Transition – insbesondere bei psychischen Beeinträchtigungen – zu einer doppelten Belastung werden. Zum Teil überwiegt der Wunsch, nicht mehr in den Status der „Behinderung" zugewiesen zu werden. Dies bedingt jedoch zugleich eine fehlende Förderung, die wiederum den Gewinn eines Arbeitgebers/einer Arbeitsgeberin erschweren kann. Zugleich fällt zudem die Chance einer theoriereduzierten Ausbildung oder ggf. die Beschäftigung in einer WfbM weg.

Jugendliche ohne Status münden als „Kategorielose" in die Berufsvorbereitung bzw. Berufsbildung ein und sind in Statistiken häufig nicht mehr identifizierbar (Jochmaring 2019, 339 ff.). Auch aufgrund der Ausdifferenzierung in divergente Förderinstrumente der Benachteiligtenförderung bzw. des Rehabilitationssystems (Bojanowski 2012, 2–3) ist die Rekonstruktion der Übergangsverläufe der Schüler:innen nach Ende der Pflichtschulzeit schwierig. Die Nachverfolgung der Übergangswege in berufliche Bildungsprozesse, ob in inklusive Settings oder Sondersysteme, ist daher nur für einen Teil des Personenkreises möglich. Für die Jugendlichen selbst fallen zudem viele wichtige Ansprechpersonen weg. Es besteht die Gefahr, sich im Übergangssystem zu verlieren und ohne Ausbildung in prekäre Beschäftigungsverhältnisse einzumünden – ein Risiko, das in Verbindung mit fehlender psychischer Stabilität zu einer langfristigen Schwierigkeit werden kann – in der Realität jedoch bislang nur selten kritisch diskutiert wird.

Zunahme in der Kategorie psychischer Beeinträchtigungen

In den letzten Jahren ist die Zahl der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen deutlich gestiegen (BMAS 2021). Die Erhöhung der Personenzahl, die eine Kategorisierung „psychische Behinderung" aufweist, zeigt sich zum einen im Anstieg der Förderquoten, d. h. im Schulsystem die Zuweisung eines SPF im Förderbereich ESE. Zum anderen ist im Berufsbildungsbereich, im Rehabilitationssystem und in der Arbeitswelt ein Zuwachs an Personen mit psychischen Beeinträchtigungen zu verzeichnen (BMAS 2021). Diese Veränderungen spiegeln sich in den Institutionen der Arbeitswelt und des Rehabilitationssystems wider. So wurde seit 2016 der Personenkreis der Inklusionsbetriebe um Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und beruflichen Teilhabeerschwernissen erweitert. Aktuell liegt der Beschäftigtenanteil mit psychischen Behinderungen in den Inklusionsbetrieben bei 28 Prozent, im Vergleich zu 23 Prozent mit geistigen Behinderungen (BMAS 2021). Neben dem

2 Die Datenlage galt lange Zeit als unbefriedigend (Zölls-Kaser 2018; Jochmaring 2019), hat sich jedoch mit der Studie von Blanck (2020) und im Rahmen der aktuellen Bildungsberichtserstattung deutlich verbessert. Mit Verwendung des Datensatzes „Startkohorte vier" des NEPS liegt mit dem Bildungsbericht eine detaillierte Auswertung der Übergangsverläufe in die berufliche Bildung vor, die Förderschüler:innen mit einschließt (ABB 2020, 164 ff.).

Zuwachs der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit psychischer Behinderung steigt auch die Zahl derjenigen Personen, die als berufliche Option „nur" den Zugang in die WfbM finden. Der konstante Anstieg der Werkstattbeschäftigten insgesamt, aktuell über 320.000 im Berufsbildungs- und Arbeitsbereich, geht mit einem Zuwachs des Personenkreises einher. Die Klassifikation psychische Beeinträchtigung weist mittlerweile 21,4 Prozent aller Beschäftigten in der WfBM auf, Tendenz steigend (BAG WfbM 2021).

Ausblick und Veränderungsbedarf

In allen gesellschaftlichen Teilbereichen inklusive der Institutionen der Arbeitswelt wächst die Zahl der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. Sozial- und beschäftigungspolitisch besteht ein dringender Regulierungsbedarf, z. B. macht der Personenkreis schon jetzt einen großen Anteil der Erwerbsminderungsrenten aus (BAuA 2017). Die Zunahme von Arbeitsbedingungen mit psychischen Belastungsfaktoren ist aktuell ein hoch relevantes Forschungsdesiderat (BAuA 2017) und das Themenfeld perspektivisch mit der Teilhabeberichterstattung zu verknüpfen (BMAS 2021, 306–307).

Nimmt man den Anspruch einer Überleitung bzw. Schaffung von beruflichen Optionen in „inklusiven Settings" für berufliche Übergänge bzw. den Berufsbildungsbereich ernst, müssten die Übergangspfade in Sondersysteme gelockert, z. T. gebrochen, oder zumindest gangbare Alternativen, d. h. Wahlmöglichkeiten eröffnet werden. Das würde in der Konsequenz eine Reduktion der behinderungsspezifischen Programme der Berufsvorbereitung sowie Berufsausbildung, d. h. der theoriereduzierten „Helfer"- bzw. Fach-Praktiker-Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42mHwO bedeuten. Vor allem ist der stete Zufluss in den beruflich nicht qualifizierenden „Berufsbildungsbereich" der WfbM zu reduzieren, der eine Sackgasse darstellt. Eine inklusive Alternative für den Personenkreis kann z. B. die Unterstützte Beschäftigung nach SGB IX § 55 sein, die zumindest für die erste Phase der innerbetrieblichen Qualifizierung (InbeQ), auch in der bestehenden Rechtsfassung, eine adäquate Förderungsmöglichkeit darstellt.

Es besteht die Notwendigkeit, den Anteil inklusiver schulischer Berufsorientierung daran zu hinterfragen. Dies bedeutet vor allem zu klären, woran sich Lehrkräfte orientieren, wenn sie im inklusiven Kontext berufsorientierende Maßnahmen bewerten und umsetzen und wie sich das auf die Zielgruppe der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen auswirkt. Eine Orientierung an normativen Vorstellungen, wie sie beispielsweise im Kriterienkatalog Ausbildungsreife formuliert sind, muss kritisch hinterfragt werden (Sponholz & Lindmeier 2017, 288).

Der ernsthafte Anspruch, berufliche Optionen in inklusiven Settings zu ermöglichen, würde z. B. heißen, mehr vollqualifizierende duale Ausbildungen für den Personenkreis zu ermöglichen. Dafür sind eigentlich u. a. mit der Beschäftigungspflicht, der großzügigen finanziellen Förderungen für Betriebe, Anreize zur Schaffung barrierefreier Arbeitsplätze, etc., genügend Unterstützungsinstrumente vorhanden, die politisch, rechtlich und ökonomisch abgesichert sind. Jedoch zeigt sich erneut, dass Möglichkeiten und politische Willensartikulationen allein eben keine inklusiven

Übergänge schaffen (Wansing 2019; Jochmaring 2019). Nur mit einer Eröffnung von beruflichen Optionen jenseits etablierter Sonderprogramme zeigt sich langfristig, ob die Inklusionsansprüche der UN-BRK (Art. 27) ernst genommen werden oder es bei inklusiven Betörungen und Absichtserklärungen bleibt, ohne Strukturveränderungen im Transitionsprozess Schule – Beruf anzugehen. Das würde in der Konsequenz eine Stärkung inklusiver Settings im Übergang Schule – Beruf erfordern.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

Arndt, I., Neises, F. & Weber, K. (Hrsg.) (2018): Berichte zur beruflichen Bildung. Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn.

BAG WfbM – Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen (2021): Jahresbericht 2019 der BAG WfbM. Frankfurt/M.

BAuA (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin) (2017): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Wissenschaftliche Standortbestimmung. Dortmund.

Benner, I. & John, A. (2011): Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, 1–13. Bonn.

Blanck, J. M. (2020): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen". Weinheim.

BMAS (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn.

Bojanowski, A. (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover.

Bömelburg, L. (2021): KOOPÜ. Ist-Analyse im inklusiven Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufswelt zur Identifikation von Best-Practice-Ansätzen [Abschlussbericht]. Technische Universität Dortmund.

Bömelburg, L. (in print): Ende der Schule – Ende der Teilhabe? Die Kooperationsaufgabe des inklusiven Übergangs „Schule – Beruf" aus Schulperspektive. In Fränkel, S., Grünke, M., Hennemann, T., Hövel, D. C., Melzer, C. & Ziemen, K. (Hrsg.): Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn. Tagungsband zur 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bad Heilbrunn, 200–205.

BMAS (Hrsg.) (2011): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Abruf vom 18.12.2021].

Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, G.-E., Butz, B., Deeken, S., Michaelis, U., Möhle, V. & Schäfer, B. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Hohengehren.

Bylinski, U. & Rützel, J. (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: BIBB – BWP (2), 14–17.

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020): Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2), 44–57.

Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 335–355.

Jochmaring, J., Nentwig, L. & Sponholz, D. (2019): Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70 (3), 112–121.

Kultusministerkonferenz (2020): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018. Korrekturfassung vom 21.02.2020. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2021): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2019/2020. Fassung vom 16.03.2021. Bonn.

Koch, B. & Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Gesellschaft: Band 2. Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart, 97–139.

Koch, B. (2015): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: bwp@, 27, 1–18.

Koch, B. (2017): Teilhabechancen von Jugendlichen durch inklusive Berufsorientierung. In: Burow, O. A. & Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Bildung revolutionieren. Weinheim, 116–127.

Köck, M. (2010): Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In Köck, M. & Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn, 19–50.

Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW (o. J.): Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. https://www.bug-nrw.de/schwerpunktthemen/psychische-gesundheit-2011-12/grundlagentext/psychische-auffaelligkeiten-von-kindern-und-jugendlichen [Abruf vom 18.12.2021].

Nentwig, L. (2018): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bereitschaft von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Bad Heilbrunn.

Nentwig, L. (2019): Berufsorientierung in der Inklusion als neue Herausforderung der Sekundarstufe I – eine explorative Erhebung der schulischen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. In: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft). Weinheim, 275–286.

Schellenberg, C., Studer, M. & Hofmann, C. (2016): Transition Übergang Schule-Beruf. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 485–490.

Sponholz, D. (2019): Praxis der inklusiven Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. In: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft). Weinheim, 237–248.

Sponholz, D. & Lindmeier, C. (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86 (4), 285–297.

Wansing, G. (2019): Inklusion und Exklusion durch Erwerbsarbeit. Bedeutung (nicht nur) für Menschen mit Behinderungen. In: Politikum 5 (1), 26–32.

Zölls-Kaser, P. (2018): Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung. In: Wansing, G. Welti, F. & Schäfers, M. (Hrsg.): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven. Baden-Baden, 199–217.

4.1.2 Psychische Belastungen bei Jugendlichen mit Behinderung – von der Berufsbildung in Erwerbsarbeit

Helga Fasching

Einleitung

Jugendliche mit Behinderung sind wie kaum eine andere Gruppe von gesellschaftlichen Exklusionsrisiken und Einschränkungen ihrer beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten betroffen (Fasching 2010; Winn & Hay 2009). Die ohnehin schon schwierige Arbeitsmarktsituation für Jugendliche mit Behinderung wird durch die Covid-19-Pandemie-bedingte aktuelle europaweite Steigerung der Jugendarbeitslosigkeit und die daraus resultierenden Folgen am Beispiel des österreichischen Lehrstellenmarktes nochmals verschärft (AMS 2020; AK-Wien 2021). So suchten in Österreich in der ersten Hälfte des Jahres 2021 insgesamt 21.000 Jugendliche eine Lehrstelle, während demgegenüber lediglich 5.272 offene Lehrstellen in Betrieben angeboten wurden (AK Wien 2021). Die Folgen der Pandemie sind aufgrund von erhöhten gesundheitlichen Risikofaktoren sowie dem Wegfallen von Therapie- und Unterstützungsangeboten insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien belastend (Bujard et al. 2021, 33). Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage nach den Übergangs- und Unterstützungserfahrungen dieser mehrfach belasteten Jugendlichen umso dringlicher.

Gemessen an formalen Bildungszertifikaten lässt sich festhalten, dass Jugendliche mit Behinderung im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen als ihre Altersgenossen. So ergab eine im Jahr 2015 durchgeführte Befragung der Statistik Austria, dass 20,8 Prozent der nicht-behinderten Bevölkerung maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, bei den Menschen mit Behinderung war der Anteil mit 30,3 Prozent um einiges höher (Statistik Austria 2016). All diese Effekte behinderungsbedingter Benachteiligungen im Bildungsbereich können im weiteren Lebensverlauf der jungen Menschen mit Behinderung kumulieren und sich in anderen Bereichen, darunter auch dem Bereich der Ausbildung und Arbeit, fortsetzen sowie dann zu weiterer Exklusion, psychischen Beeinträchtigungen und Armut führen (Fasching, Felbermayr & Zitter 2020, 433; Siegert 2021, 9).

So ist unter Menschen mit Behinderung beispielsweise eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nachweisbar. National verfügbare Daten des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) zeigen, dass Menschen mit Behinderung von der steigenden Arbeitslosigkeit der letzten Jahre überproportional stark betroffen waren: Während die Zahl der Arbeitslosen in der Gruppe der Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen[1] im Jahr 2009 bei 13,6 Prozent lag, hat sich der Anteil mit 22 Prozent bis zum Jahr 2018 nahezu verdoppelt (AMS 2019). Vor diesem Hinter-

1 Zur Gruppe der Personen mit „gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen“ zählt der Arbeitsmarktservice dabei sowohl im Sinne des Bundesgesetzes begünstigt behinderte Personen (Grad der Behinderung mindestens 50 vH) als auch Personen mit Behindertenpass und „Menschen mit einer physischen, psychischen oder geistigen Einschränkung (unabhängig vom Grad ihrer Behinderung), die durch ein ärztliches Gutachten belegt ist, sofern sie aufgrund dieser Einschränkung Schwierigkeiten bei der Vermittlung oder nur ein eingeschränktes Spektrum an Berufsmöglichkeiten haben“ (AMS 2012, 71 f.).

grund stellt sich die Dringlichkeit der Frage nach Qualifizierung und Ausbildung sowie beruflicher Inklusion am regulären Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Behinderungen besonders. Berufliche Inklusion ist Ausgangspunkt für die nachhaltige Verwirklichung beruflicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung und für soziale Inklusion (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017, 306).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass aber der direkte Übergang von der Schule in eine Ausbildung am regulären Arbeitsmarkt für viele von ihnen nicht möglich ist (Fasching 2014; Fasching & Mursec 2010); der Weg in die Erwerbsarbeit ist mit zahlreichen Hürden und Umwegen verbunden (Fasching 2010; Winn & Hay 2009). Viele von ihnen münden in das sogenannte Übergangssystem bzw. in die außerbetriebliche Berufsausbildung (*1. Schwelle*); der Übergang von dort in den inklusiven Arbeitsmarkt (*2. Schwelle*) ist dann fraglich (Enggruber & Palleit 2019).

Für Jugendliche mit Behinderung gestaltet sich der inklusive Übergangsprozess häufig besonders schwierig und lässt sich ohne Unterstützung in der Regel kaum meistern (Tarleton & Ward 2005; Winn & Hay 2009). Die betroffenen jungen Menschen, aber auch deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind häufig auf professionelle Unterstützung und Kooperation angewiesen (Bacon & Causton-Theoharis 2013; Hetherington et al. 2010; Landmark et al. 2007). Noch weitgehend ungeklärt war bislang, wie Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien Unterstützungsangebote mit professionellen Akteurinnen und Akteuren im Übergang von der Schule in Berufsbildung und Erwerbstätigkeit erleben. Diese Frage stellt sich jedoch, wenn es um die Bereitstellung hilfreicher und zielführender Unterstützung im Übergangsprozess geht. Inklusionspädagogische Übergangsforschung ist hierbei gefordert, Antworten auf diese Frage zu finden. Notwendig dabei ist, die Stimmen der betroffenen jungen Menschen mit Behinderung ins Zentrum zu stellen (Aston & Lambert 2010; Pallisera et al. 2016). Ihre Erfahrungen sind ein wichtiges Feedback, um Unterstützungsangebote in Hinblick auf inklusionspädagogische Qualität weiterzuentwickeln.

Der Beitrag fokussiert auf psychische Belastungen im Übergang von der Berufsbildung in die Erwerbstätigkeit und nimmt hierbei die Perspektive von Jugendlichen mit Behinderung ins Blickfeld. Es werden ausgewählte empirische Forschungsergebnisse aus einem Projekt dargestellt, die einerseits aufzeigen, was für die Jugendlichen in dieser Übergangsphase als psychisch belastend erfahren wird; andererseits wird lösungsorientiert nachgezeichnet, wie sie dabei Unterstützung erfahren. Abschließend wird noch auf institutionelle Unterstützungsmaßnahmen hingewiesen, die für die Bewältigung des Übergangs von der Berufsbildung in die Erwerbsarbeit von zentraler Bedeutung sind.

Erfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang in die Erwerbsarbeit – Projektkontext

Grundlage für diesen Beitrag sind qualitative Daten, die im Rahmen des vom österreichischen Wissenschaftsfonds geförderten (FWF)-Projekts „Kooperation für Inklusion

in Bildungsübergängen“[2] erhoben worden sind. Über eine Projektlaufzeit von mehreren Jahren erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Kooperations- und Unterstützungserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung und Eltern (mit/ohne Behinderung). Gerahmt wurde das Projekt von der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014), was die Erhebung der Interviews (intensive interviewing) und die Auswertung der Daten betrifft (initial coding, focused coding). Die Daten wurden in einem qualitativen Forschungszirkel erhoben, der im Rahmen der Längsschnittstudie drei Mal wiederholt wurde. Dabei stand folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt:

„Welche Kooperationserfahrungen machen Schüler:innen mit Behinderung und deren Eltern/Familien mit Professionellen im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung?“ (Näheres zum Forschungsdesign siehe auch Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017; Fasching & Felbermayr 2019).

Das gesamte Sample im Forschungsprojekt bestand aus 18 Familien, wobei neben den Jugendlichen mit Behinderung auch deren Mütter (mit/ohne Behinderung) und/oder Väter befragt wurden. Grundlage für diesen Beitrag bilden Interviews mit drei Jugendlichen mit Behinderung, die sich am Übergang in den regulären Arbeitsmarkt befinden. Zum Zeitpunkt der Befragung haben sie eine inklusive Unterstützungsmaßnahme (überbetriebliche Lehrausbildung) absolviert. Im Gegensatz zu anderen Teilnehmenden wurden diese Jugendlichen nur einmal interviewt. Die Interviews erfolgten dabei als *„intensive interviews*“ (Charmaz 2014). Im Zentrum stehen dabei die Erzählungen der befragten Personen. Nach einer Erzählaufforderung wurden anschließend von der Forscherin spezielle, von besonderem Interesse erscheinende Themen nochmals genauer erfragt. Die Namen der Jugendlichen, Wohnort, Schule usw. werden in der Publikation anonymisiert. Die Datenerhebung wurde vor COVID-19 abgeschlossen, was auch bedeutet, dass die befragten Jugendlichen nicht berichtet haben, wie es ihnen in der Pandemie ging. Die Analyseergebnisse zeigen aber, dass psychische Belastungen auch ohne Pandemie die Begleiter der Jugendlichen im Übergang sind. Psychische Belastungen werden insbesondere durch Lernstress und den Druck erzeugt und aufrechterhalten, gleichzeitig diverse Aufgaben – wie Arbeiten, Lernen, Praktika, Bewerbungsgespräche, etc. – bewältigen zu müssen. Darüber hinaus ist der Blick in eine unsichere Zukunft von Angst gekennzeichnet.

Ergebnisse: Unterstützung anbieten und Zeit geben

Im Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung spielen an die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen angepasste personelle und zeitliche Ressourcen eine bedeutsame Rolle. Dies wird durch häufige Erzählungen und Beschreibungen von Unterstützungserfahrungen der Jugendlichen im Verlauf der Interviews ersichtlich. Dabei werden die von den Jugendlichen erfahrenen Unterstützungsangebote

2 Projektleitung Helga Fasching, finanziert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021, Projekthomepage: http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/ [Abruf vom 23.12.2021].

und Unterstützungsmaßnahmen speziell für den Übergang von der Berufsausbildung (außerbetriebliche Lehrausbildung) in Erwerbsarbeit thematisiert.

Personelle Unterstützung im Übergang

Personelle Unterstützung gibt den Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit. Im folgenden Zitat mit der Jugendlichen Auguste T. wird dies ersichtlich:

> „Ich weiß dann auch nicht, was dann nach der Lehre ist, -- [I: Mhm] (P/ 1sec.) - was ich mach' oder was ich, (P/ 2sec.) aber die Person A wird schon uns helfen, -- [I: Mhm] (P/ 1sec.) dass wir das schaffen - [I: Mhm] -- dass wir halt rausgehen können und sagen: ‚Wir haben den nächsten Job' oder ‚Wir haben schon einen Job'" (Interview Auguste Tal, S. 11).

Auguste T. erzählt über zukünftige Herausforderungen bei der Arbeitssuche nach dem Abschluss der überbetrieblichen Lehrausbildung und spricht dabei nicht nur von sich selbst, sondern von einem „wir". Sie macht damit darauf aufmerksam, dass sie sich nicht allein in dieser herausfordernden Situation – der Arbeitssuche – befindet, und gleichzeitig zeigt sie auf, dass es ihr Ziel ist, dass „alle" eine Arbeitsstelle finden und nicht nur sie selbst. Weiteres sagt sie auch über ihre Unterstützerin (institutionelle/professionelle Unterstützungsperson) aus und erzählt, dass diese schon helfen werde. Damit wird ein bestimmtes Selbstverständnis einer Unterstützungsleistung sichtbar, eventuell auch durch positive vergangene Erfahrungen mit Unterstützungsangeboten.

Darüber hinaus ist eine offene und gute Kommunikation in schulischen und außerschulischen Settings mit institutionellen Unterstützungspersonen im Bildungsübergang sehr wichtig. Kommunikation als Unterstützungsmaßnahme beinhaltet Gespräche mit den Jugendlichen, wie beispielsweise Beratungsgespräche, Reflexionsgespräche oder Feedbackgespräche, die von professionellen Unterstützungspersonen geführt werden. Auguste T. erzählt im Interview über das Reflexionsgespräch mit ihrer Unterstützerin und was dieses beinhaltet:

> „Und jetzt haben wir halt jeden Tag A ein Reflexionsgespräch, - da reden wir halt -- darüber, wie's uns geht - im Privaten auch [I: Mhm mhm] in in der Arbeit, in der Schule, wie schauen die Noten aus, was kann man verbessern man (P/ 1sec.)" (Interview Auguste Tal, S. 3).

Regelmäßige Gespräche zwischen den Jugendlichen und ihren jeweiligen professionellen Unterstützungspersonen – Betreuer:innen, Ausbilder:innen – ermöglichen einerseits Raum für das Mitteilen von Wünschen oder Problemen der Jugendlichen; andererseits geben sie Einblick in die aktuelle Situation der Jugendlichen und eröffnen dadurch die Möglichkeit, Unterstützung anzubieten und konkrete Maßnahmen zu setzen.

Die eigene Kommunikation der Jugendlichen über Unsicherheiten und Wünsche bzw. Ziele sowie die Verbalisierung des Bedarfs der Hilfestellung ist teilweise eine Herausforderung, aber wesentlicher Bestandteil für Problembewältigung bei psychischen Belastungen, die – wenn sie nicht rechtzeitig präventiv abgefangen wer-

den – sich im Laufe des Übergangs noch verstärken können und der beruflichen Inklusion im Wege stehen.

Sabrina E. erzählt über ihre eigene Kommunikation, wenn sie Hilfe braucht:

> „Wenn ich Hilfe brauche, bin ich schon diejenige, die sagt: - - ‚Können Sie mir bitte helfen? Ich kenn' mich da jetzt nicht aus.‘ - oder auch - - ich mein', mich kennen jetzt schon viele Personen, - die sehen‘s an meinem Gesichtsausdruck auch schon, dass ich jetzt Hilfe brauch' (I: (lacht)) - - und, - - - dass ist halt das Schöne - - daran, - dass - einige Personen das schon - am Gesichtsausdruck sehen“ (Interview Sabrina Eibe, S. 17–18).

Und des Weiteren erzählt Sabrina E. über ihren eigenen Zugang und gibt eine Empfehlung für andere in ähnlicher Situation:

> „Man sollte, also - - ich persönlich war immer sehr offen, - ich hab' immer meine Geschichte erzählt, - - egal wo ich angefangen hab'. - Man sollte eine offene Person sein - - - und nichts verschweigen, - also soweit es halt einem persönlich - möglich ist (P/ 1sec.)“ (Interview Sabrina Eibe, S. 19).

Die Aussagen der Jugendlichen zeigen deutlich, wie wichtig eine offene und gute kommunikative Basis zwischen allen Beteiligten zur Bewältigung schwieriger Aufgaben oder belastender Situationen im Unterstützungsprozess ist. Voraussetzung dafür ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und Festigung durch regelmäßig stattfindende Gespräche und das Angebot, im „Hier und Jetzt“ Ansprechpartner:in zu sein (Fasching 2020; Fasching, Felbermayer & Hubmayer 2019). Dies führt zur Ressource „Zeit“ im Übergang.

Zeit im Übergang

Der Faktor Zeit wird als weitere unterstützende Ressource im Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung erfahren. In den Interviews wurde vor allem der Zeitaufwand bei der Bewerbung und Jobsuche als sehr herausfordernd beschrieben. Fehlende Vorstellungen über Berufswünsche und -interessen erschweren den Übergang in die Beschäftigung. Dieser Zustand wird durch einen Mangel an Zeit bzw. Zeitdruck beim Treffen dieser wichtigen Entscheidungen verstärkt. Das Ergebnis sind unter anderem Berufs- und Ausbildungswechsel, die zu Unzufriedenheit und Motivationsverlusten bei den Jugendlichen führen können. Die Kombination aus Zeitstress beim Treffen von Entscheidungen und das lange Warten auf Rückmeldungen im Bewerbungsprozess sind Gründe, die zu Überforderungen und psychischen Belastungen wie Depressionen oder der Steigerung des Aggressionspotenzials bei den Jugendlichen im Bildungsübergang führen können. Genügend Zeit im Bildungsübergang ist eine notwendige unterstützende Komponente. Zeit als Herausforderung wird durch direkte Zitate der Jugendlichen aus den Interviews veranschaulicht.

Mario W. erzählt im Laufe des Interviews über den Zeitstress im Prozess des Bildungsübergangs:

> „Also das war (P/ 1sec.) relativ schwer, - muss ich schon sagen, dass von der Schule rauskommen und - - parallel dazu Praktiken machen [I: Mhm] - auch bisschen heikel, weil man ja doch den Schulstress noch da auf der einen Seite gehabt hat, auf der anderen aber wieder diese Fragen halt, was mach ich den Rest meines Lebens jetzt [I: Mhm], wo fang' ich an (P/1sec.) - - jetzt fangt halt die Zukunft an, was mach' ich dann (P/ 1sec.) in den nächsten Jahren und ja (P/ 2sec.) - - an und für sich sehr - sehr schwer." (Interview Mario Wald, S. 2)

Der Jugendliche reflektiert seine Überforderung durch einen parallelen Schul- und Entscheidungsstress im Bildungsübergang. Er beschreibt einen Mangel an Zeit im Übergang, um sich mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen zu einer weiteren Ausbildung bzw. den Umstieg in einen Beruf zu beschäftigen. Dabei macht er darauf aufmerksam, wie wichtig doch eine solche Entscheidung ist, da diese einen großen Einfluss auf seine Zukunft hat.

Und über die Belastung der Zeit der Arbeitssuche erzählt Mario W.:

> „weil zwei [I: Mhm] Jahre nichts finden, wissen man wird‘s bald Volljährig, man hat nicht mal einen Job oder so, das ist halt schon, - - das geht schon sehr auf die Psyche [I: Mhm] und man sollt', sag' ich mal sehr resistent sein gegenüber Stress, psychisch sowie physisch" (Interview Mario Wald, S. 21)

Mario berichtet über die Auswirkungen, die der Zeitstress im Übergang hatte, und wie strapazierend dieser sein kann. Er verdeutlicht auch die Verantwortung und den Druck, den er durch die Volljährigkeit und damit in der Rolle als Erwachsener verspürt.

Des Weiteren erzählt Mario W. über den Lernstress:

> „Ja mühsam, weil's halt jetzt das dritte Lehrjahr ist [I: Mhm] und die LAP kommt und Stress auf jeder Seite, viel Lernen, aber - - ziemlich abwechslungsreich bis jetzt gewesen die Lehrzeit [I: Mhm] und auch - der Übergang zur Lehre. (P/ 1sec.)" (Interview Mario Wald, S. 13).

Sich bewusst Zeit zu nehmen, um einzelne Schritte nacheinander und ohne Stress erfolgreich abzuschließen zu können, und der eigene Umgang mit der Zeiteinteilung sind wichtige Eigenschaften, können jedoch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Auguste T. erzählt über ihre eigene Zeiteinteilung und über das „sich Zeit lassen":

> „Ja und heu_ dieses Jahr hab' ich die= Lehrabschlussprüfung im November circa, [I: Mhm] weil wir lassen uns Zeit ein bisschen, weil wir hätten auch in Juni gehen können oder ein bisschen früher, aber wir wollten uns halt Zeit lassen für die Lehrabschlussprüfung, weil -- weil sie ist schon schwierig [I: Mhm] die Lehrabschlussprüfung" (Interview Auguste Tal, Seite 3).

Über den Lern- und Zeitstress erzählt Auguste T.:

> „Es ist halt dann schon schwierig, wann soll man lernen, wie soll man lernen. [I: Mhm] (P/ 1sec.) Wenn man halt jeden Tag am Abend -- Z'haus kommt (umgs. für ‚nach Hause kommt'), da will man einfach nur -- sitzen und - [I: Mhm] -- einfach -- chillen (umgs. für ‚entspannen') (P/ 1sec.) halt in Ruhe gelassen werden -" (Interview Auguste Tal, Seite 12).

Zusätzlich muss auch berücksichtigt werden, dass die Jugendlichen auch von der Zeiteinteilung und der Zeit von anderen Personen abhängig sind.

Und über die Zeit der Unterstützungsperson:

> „halt die Person A hat nicht so la_ äh immer nicht so lang Zeit, aber --- die hat auch viel zum Tun" (Interview Auguste Tal, Seite 4).

Die Jugendliche macht hier darauf aufmerksam, dass auch Freizeit ein wichtiges Bedürfnis ist, das durch Zeitmangel vernachlässigt wird. Genügend Zeit für die Entscheidungsfindung, den Bewerbungsprozess und zur Stressreduzierung kann somit als ein wichtiges Kriterium hervorgehoben werden, welches unterstützend auf den Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung wirkt. Zu viele parallele Aufgaben führen zu Überforderung und psychischen Belastungen bei den Jugendlichen mit Behinderungen und sollten nicht gleichzeitig, sondern schrittweise erfolgen. Das Schaffen von Zeit innerhalb des Übergangs ist sowohl in der Ausbildung als auch im Ausgleich in der Freizeit als eine wichtige Ressource zu betrachten.

Fazit

Die Ergebnisse der Datenanalysen lassen erkennen, dass sich die befragten jungen Menschen mit Behinderung in der Ausbildungs- und Übergangssituation von den verschiedenen Lern- und Arbeitsaufgaben, die sie gleichzeitig zu leisten haben, psychisch belastet fühlen. Sie reflektieren für sich selbst, dass sie für die Bewältigung der erforderlichen Lernaufgaben „mehr" Zeit benötigen. Die Analysen zeigen ebenso, dass sie in der Lage sind, ausreichend personelle Unterstützung und Zeit einzufordern und beides auch im Rahmen dieser inklusiven Maßnahme erhalten, was auch als Pufferfunktion gegenüber Streß und psychischen Belastungen wirkt. Dies unterstreicht nochmals die Bedeutung ausreichend zur Verfügung gestellter personeller und zeitlicher Ressourcen für inklusive Maßnahmen, die unbedingt von den Jugendlichen, aber auch den professionellen Akteurinnen und Akteuren für (Kooperations-) Gespräche eingefordert bzw. zur Verfügung gestellt werden müssen. Das Phänomen Zeit zeigt sich demnach als bedeutsame Kategorie im individuellen Bildungs- und Übergangsprozess (Fasching, Felbermayr & Zitter 2020).

Abschließend wird noch auf Unterstützungsmaßnahmen im Übergang Berufsbildung – Erwerbsarbeit mit Österreichbezug eingegangen.

Institutionelle Unterstützungsmaßnahmen im Übergang in die Erwerbsarbeit

Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen Inklusion wurden seit den 1990er-Jahren kontinuierlich ausgebaut und gestärkt. Gegenwärtig besitzt Österreich eine vielfältige und dichte Angebotslandschaft. Zu den Etabliertesten, die sich am Konzept der „Unterstützten Beschäftigung" (Supported Employment) orientieren, zählen die **Arbeitsassistenz** und das **Jobcoaching** (vgl. Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA[3]). Ihnen kommt speziell bei der beruflichen Inklusion und betrieblichen Einarbeitung ein besonderer Stellenwert zu (für ausführliche Informationen zu diesen Maßnahmen siehe z. B. auch Fasching & Fülöp 2017; Hubmayer, Fasching & Felbermayr 2019; Husny & Fasching 2020). Darüber hinaus gibt es seit 2021 die neue Maßnahme des **Lehrlingscoachings** speziell für Lehrlinge, welche ihre Lehre innerhalb einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung[4] absolvieren. Diese wird im Folgenden etwas näher vorgestellt.

Lehrlingscoaching

Seit dem Jahr 2015 gibt es österreichweit die Möglichkeit, Lehrlings- und Lehrbetriebscoachings innerhalb des Projekts „Lehre statt Leere" in Anspruch zu nehmen (Haydn et al. 2019, 6). Das Projekt fokussiert Jugendliche, welche die Lehrausbildung in einem Lehrbetrieb absolvieren. Seit Mitte des Jahres 2021 kann das Lehrlingscoaching auch von Jugendlichen in Anspruch genommen werden, die eine Lehrausbildung im Rahmen einer außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtung absolvieren oder von dort in einen Lehrbetrieb in der freien Wirtschaft wechseln möchten. Das Projekt soll sowohl ein Präventions- als auch ein Interventionsangebot darstellen, welches die Vorbeugung von Ausbildungsabbrüchen und die Erhöhung der Ausbildungsqualität zum Ziel hat. Dies soll durch Beratungsangebote und Prozessbegleitung erreicht werden, die konkrete Situationen als Ausgangspunkt für die Suche und Findung von individuellen Lösungen fokussieren. Dabei werden im Sinne eines systemischen Ansatzes die individuellen Ressourcen der Jugendlichen im lösungsorientierten Prozess in den Mittelpunkt gerückt (Koordinationsstelle Jugend, Bildung, Beschäftigung 2021). Im Jahr 2020 wurde das Lehrlingscoaching bundesweit bereits von insgesamt 1.412 Lehrlingen in Anspruch genommen (https://www.lehre-statt-leere.at/).

Ausblick

Der Inklusion am regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sollte Vorrang vor Qualifizierung und Beschäftigung im segregativen Bereich gegeben werden (BMASK 2016). Unterstützungsmaßnahmen im Übergangsprozess von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit entsprechen weitestgehend den Forderungen der UN-Konvention, aktive arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderung zur Verfügung zu stellen (UN Convention 2006, Article 27). Eine inklusiv verstandene Unterstützung ist gefragt, die sich nicht nur aufgrund der UN Conven-

---

3 https://www.neba.at/ (Abruf vom 17.12.2021).

4 Im Gegensatz zu einer betrieblichen Lehrausbildung wird die außerbetriebliche Lehrausbildung in einer Schuleinrichtung absolviert. Ziel der außerbetrieblichen Lehrausbildung ist der Wechsel in eine betriebliche Einrichtung (BM für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2021).

tion auf die rechtliche Dimension stützt, sondern sich ebenso auf der Mesoebene, der Ebene der konkreten Maßnahmen, widerspiegelt und so von besonderer Bedeutung für das Prozessgeschehen wird (Fasching, Felbermayr & Zitter 2020). Die Forschungsergebnisse aus den Befragungen der Jugendlichen mit Behinderung zeigen deutlich, dass eine individuelle, an den Bedarf angepasste Unterstützung im Übergang Berufsbildung – Erwerbsarbeit notwendig ist. Adäquate Rahmenbedingungen, wie ausreichende personelle Ressourcen und genügend Zeit, müssen abrufbar sein. So können Belastungen im Übergang in die Erwerbstätigkeit rechtzeitig präventiv abgefangen und berufliche Inklusionsprozesse unterstützt werden.

Literatur

Arbeiterkammer (AK) Oberösterreich (2021): Bessere Arbeitsmarkt-Chancen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Jugendnetzwerk Salzkammergut. https://ooe.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitswelt/arbeitsmarktpolitik/Jugendnetzwerk.html [Abruf vom 15.12.2021].

Arbeiterkammer (AK) Wien (2021): Jugendliche: Gute Ausbildung dringend gesucht. https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Gute_Ausbildung_dringend_gesucht.html [Abruf vom 15.12.2021].

AMS (2020): Jugendarbeitslosigkeit massiv angestiegen: Es braucht Jobperspektiven und Qualifizierung. https://www.ams.at/regionen/burgenland/news/2020/08/-jugend arbeitslosigkeit-massiv-angestiegen--es-braucht-jobperspe [Abruf vom 15.12.2021].

AMS (2019): Spezialthema zum Arbeitsmarkt – August 2019. https://www.ams.at/arbeits marktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/berichte-und-auswertungen [Abruf vom 15.12.2021].

Aston, J. & Lambert, N. (2010): Young people` s views about their involvement in decision-making. In: Educational Psychology in Practice 26 (1), 41–51. DOI: https://doi.org/10.1080/02667360903522777.

Bacon, J. K. & Causton-Theoharis, J. (2013): „It should be teamwork“. A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. In: International Journal of Inclusive Education, 17 (7), 682–689.

BMASK Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016): Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012–2015. https://broschueren service.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=362 [Abruf vom 15.12.2021].

BMDW Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021): Überbetriebliche Lehrausbildung. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/Seite.333306.html [Abruf vom 15.12.2021].

Bujard, M. & Von Den Dreisch, E. et al. (2021): Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Wiesbaden. https://www.bib.bund.de/Publika tion/2021/pdf/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.pdf?__blob=publicationFile&v [Abruf vom 15.12.2021].

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks.

Dutta, A., Kundu, M. M., Johnson, E. et al. (2016): Community conversations: Engaging stakeholders to improve employment-related transition services for youth with emotional and behavioural disabilities. In: Journal of Vocational Rehabilitation 45 (1), 43–51.

Enggruber, R. & Palleit, L. (2019): Inklusion und Berufsbildung – menschenrechtlich begründete Reformvorschläge. In: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim/Basel, 102–115.

Fasching, H. (2010): Report on equality of educational training and opportunities for young disabled people – Austria. Country Report for ANED (Academic Network of Experts on Disability). http://www.disability-europe.net/countries/austria [Abruf vom 15.12.2021].

Fasching, H. & Mursec, D. (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. https://tinyurl.com/yysfwwhb [Abruf vom 15.12.2021].

Fasching, H. (2012): Career counselling at school for placement in sheltered Workshops? In: British Journal of Learning Disabilities 42 (1), 52–59. DOI: https://doi.org/10.1111/bld.12009

Fasching, H. (2014): “Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities.” In: European Journal of Special Needs Education 29 (4), 505–520. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933546

Fasching, H. (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, M. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 17–28. DOI: https://doi.org/10.25656/01:14816

Fasching, H. (2020): Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. In: Systeme 34 (2), 141–158. https://phaidra.univie.ac.at/o:1131253 [Abruf vom 15.12.2021].

Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017): Forschungsnotiz: Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: SWS-Rundschau 57 (3), 303–323. https://phaidra.univie.ac.at/o:1137776

Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019): „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C. u. a. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim, 312–323. https://phaidra.univie.ac.at/o:1176367

Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2019): Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-) Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn 169–188. DOI: https://doi.org/10.25656/01:16873

Fasching, H., Felbermayr, K. & Zitter, L. (2020): Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. In: SWS-Rundschau 60 (4), 314–332. https://phaidra.univie.ac.at/o:1137776

Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, M. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 67–79. DOI: https://doi.org/10.25656/01:14816

Haydn, F., Pecher, I. & Natter, E. (2019): Evaluierung: Lehre statt Leere. Lehrlingscoaching und Lehrbetriebscoaching. Wien. https://www.lehre-statt-leere.at/lsl/evaluierungsbericht-lehre-statt-leere.pdf [Abruf vom 15.12.2021].

Hetherington, S. A. et al. (2010): The Lived Experience of Adolescents with Disabilities and their Parents in Transition Planning. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 25 (3), 163–172. DOI: https://doi.org/10.1177/1088357610373760 [Abruf vom 15.12.2021].

Hubmayer, A., Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019): Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim/Basel, 177–197.

Husny, M. & Fasching, H. (2020): The consulting of executive practitioners in participative cooperation: How professionals view the inclusive transition process of youths with disabilities in Austria. European Journal of Special Needs Education. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338 [Abruf vom 15.12.2021].

Koordinationsstelle Jugend, Bildung, Beschäftigung (2021): Lehre statt Leere – Lehrlingscoaching. https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/themes/theme/print-templates/full-offer.php?id=746 [Abruf vom 15.12.2021].

Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (2019): Einleitung. In: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim/Basel, 9–21. https://phaidra.univie.ac.at/o:1176369

Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. & Vilà, M. (2016): "Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families." In: European Journal of Special Needs Education 31 (3), 391–406. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014

Siegert, K. (2021): Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/48374/Siegert_Lebenswege_Klinkhardt2021.pdf?sequence=1

Statistik Austria (2016): Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen 4. Quartal 2015. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=111234 [Abruf vom 15.12.2021].

Tarleton, B. & Ward, L. (2005): "Changes and choices: Finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition." In: British Journal of Learning Disabilities 33 (2), 70–76. DOI: 10.1111/j.1468–3156.2005.00344.x

The United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html [Abruf vom 15.12.2021].

Winn, S. & Hay, I. (2009): Transition from School for Youths with a Disability: Issues and Challenges. In: Disability & Society 24 (1), 103–115. DOI: https://doi.org/10.1080/09687590802535725

4.2 Berufliche Bildung

4.2.1 Übergangssystem

4.2.1.1 Übergangssystem – ein Überblick[1]

Günter Ratschinski

Das Übergangssystem ist der Teil der beruflichen Bildung, der zu keinen anerkannten Ausbildungsabschlüssen führt. Er soll vielmehr die Schulabsolvierenden, die keine Ausbildungsstelle bekommen haben, allgemein auf eine Berufsausbildung vorbereiten und für eine spezielle Ausbildung motivieren. Die Gründe für erfolglose Lehrstellensuche können entweder im Arbeitsmarkt oder in der Person der Bewerber:innen liegen. Es fehlen Ausbildungsplätze oder die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Ausbildung. Im ersten Fall spricht man von Marktbenachteiligung, im zweiten von fehlender Ausbildungsreife.

Ausbildungsreife umfasst Arbeitstugenden und vor allem die schulischen Voraussetzungen. Viele Schüler und Schülerinnen im Übergangssystem haben die Schulen vorzeitig und ohne Abschluss verlassen. Ihnen fehlen oft grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, die von Arbeitgebern erwartet werden. Auch Arbeitshaltungen und Umgangsformen von Bewerberinnen und Bewerbern entsprechen oft nicht den Erwartungen.

Um einen Konsens zwischen den Beteiligten herzustellen, wurde 2004 im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der Wirtschaft ein Kriterienkatalog erstellt, in dem schulische Voraussetzungen, physische Merkmale, Arbeitshaltungen und angemessene Einstellungen zur Arbeit aufgelistet sind. Die Kriterien sind gleichzeitig Handreichungen für die Vermittlung von Bewerberinnen und Bewerbern und allgemeine Ziele pädagogischer Maßnahmen (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006a).

Schulische und außerschulische Maßnahmen zur Berufsvorbereitung bieten neben beruflichen Qualifizierungsmodulen auch Ausbildungsinhalte, die sich an diesen Kriterien orientieren und meist durch sozialpädagogische Fachkräfte vermittelt werden.

In den letzten Jahrzehnten hat das Übergangssystem eine Größenordnung erreicht, die eine Bezeichnung als dritter Sektor der Berufsausbildung rechtfertigt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Der erste Sektor, die duale Ausbildung, umfasste 2019 die Hälfte der Jugendlichen im Berufsbildungssystem, im zweiten Sektor – der schulischen Ausbildung – sind 22 Prozent und im Übergangssystem 27 Prozent vertreten. Trotz sinkender Bewerberzahlen ist die Relation in den letzten sechs Jahren nur wenig verändert; das

1 Dieser Beitrag ist eine stark überarbeitete und aktualisierte Fassung eines früheren Buchbeitrags (Ratschinski, 2020).

System zeigt eine „hohe strukturelle Konstanz“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 152).

Das Übergangssystem ist komplex und umstritten. Vielfach wird bezweifelt, dass es sich um ein System handelt. Es umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Förderansätze, die je nach Bundesland unterschiedliche Ausformungen und Inanspruchnahmen annehmen und sich im Zeitverlauf stark geändert haben.

Schulische Fördermaßnahmen

Organisatorisch lassen sich zwei Haupt-Maßnahmentypen unterscheiden: zum einen schulische Berufsvorbereitungsmaßnahmen, die in der Verantwortung der Länder liegen, und zum anderen außerschulische Berufsvorbereitungsmaßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit oder vom Europäischen Sozialfonds finanziert und von freien Trägern der Jugendhilfe bzw. überbetrieblichen Berufsbildungsstätten durchgeführt werden. Beiden Maßnahmen voraus gehen Berufsorientierungsangebote der allgemeinbildenden Schulen.

Im Bereich beruflicher Schulen stehen je nach erreichtem Schulabschluss unterschiedliche Maßnahmen zu Verfügung: Schüler:innen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss münden ins Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), für Schüler:innen mit Hauptschulabschluss sind – je nach Bundesland – das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Berufseinstiegsklassen (BEK) oder die einjährige Berufsfachschule (BFS) vorgesehen.

Für Jugendliche, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht die Schule ohne Abschluss verlassen, wurden Ende der 1970er-Jahre Berufsvorbereitungsklassen eingerichtet, in denen die Schüler:innen in kleinen Klassen (zwölf Schüler:innen) in allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächern unterrichtet werden und gewöhnlich zwei verschiedene Berufsfelder in Theorie und Praxis kennenlernen. Schulische Defizite werden zwar bearbeitet, aber der fehlende Hauptschulabschluss wird in der ursprünglichen Konzeption nicht nachgeholt. Wichtiger erscheint es, durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen der Schulmüdigkeit zu begegnen und für eine handwerkliche Ausbildung zu motivieren. Wenn die anschließende Lehrstellensuche nicht zum Erfolg führt und Jugendliche das 18. Lebensjahr erreicht haben, können sie Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt übernehmen. Sie haben ihre Schulpflicht insgesamt erfüllt (inklusive der Berufsschulpflicht).

Das BVJ ist in den einzelnen Bundesländern nach Dauer, Zielgruppen und Abschlussart unterschiedlich organisiert. Zumeist wird es ein Jahr in Vollzeitform durchgeführt. Es gibt jedoch auch zweijährige BVJ und BVJ in Teilzeitform bei gleichzeitiger Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen. Die Klassen werden überwiegend homogen nach Sprachkenntnissen, Förderbedarf und Aufenthaltsstatus zusammengesetzt. Daneben gibt es Versuche integrativer Klassenbildung, die sich lediglich an Berufsfeldern orientieren. Viele Länder verzichten auf detaillierte Lehrpläne, aber einige bieten Materialien und Handreichungen an, deren Konzeptionen an Themen, Lernfeldern oder Kompetenzen orientiert sind. Alle Konzepte sehen Praktika in Blockform oder als Praxistage vor.

In einigen Bundesländern ist der nachträgliche Erwerb des Hauptschulabschlusses oder eines gleichwertigen Abschlusses möglich. In Niedersachsen wird im BVJ zugunsten einer stärkeren Individualisierung und Praxisorientierung auf schulische Abschlüsse verzichtet. Erst mit der „Berufseinstiegsklasse (BEK)" wurde das traditionelle BVJ um eine neue Form der Berufsvorbereitung ergänzt, die den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses vorsieht. Die berufspraktischen Anteile werden in Qualifizierungsbausteinen vermittelt und zertifiziert (Held & Straßer 2012). Faktisch wurde mit der Einrichtung der BEK die Berufsvorbereitung in Niedersachsen (in Form der *Berufsvorbereitungsschule*) von einem auf zwei Jahre verlängert.

Schulabsolvierende mit Hauptschulabschluss, die nicht an eine Ausbildungsstelle vermittelt werden konnten, werden in einigen Bundesländern in einem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) gefördert. In den meisten Bundesländern ist es durch andere Maßnahmenformen ersetzt worden. Ursprünglich sollte das BGJ das erste Ausbildungsjahr der dualen Berufsausbildung ersetzen und eine breit angelegte berufliche Grundbildung vermitteln. Die bundesweite Einführung scheiterte jedoch an der geringen Akzeptanz durch die ausbildenden Betriebe. In einigen Bundesländern wird das BGJ weiterhin angeboten und vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Berufsfeld.

Die meisten Teilnehmer:innen des Übergangssystems werden in Berufsfachschulen (BFS) gefördert, die eine ähnliche Funktion wahrnehmen wie das ehemalige BGJ. BFS bieten eine berufsfeldspezifische Grundausbildung in verschiedenen Ausbildungsfeldern und ermöglichen im zweiten Jahr den Erwerb eines mittleren Schulabschlusses. Schüler:innen erwerben theoretische und praktische Ausbildungsinhalte des ersten Ausbildungsjahres in einer gewerblichen Fachrichtung ihrer Wahl, sodass sie nach Abschluss der BFS in das zweite Ausbildungsjahr eintreten können.

Außerschulische Fördermaßnahmen

Neben schulischen Förderangeboten gibt es eine Reihe außerschulischer Maßnahmen auch für Jugendliche, die ihre Schulpflicht erfüllt haben. Sie werden von der Bundesanstalt für Arbeit und vom Europäischen Sozialfonds finanziert oder teilfinanziert und von freien Trägern der Jugend- und Sozialhilfe durchgeführt. Dazu gehören zehnmonatige Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), in denen Qualifizierungsbausteine vermittelt werden, Einstiegsqualifizierungen in Form betrieblicher Praktika von einem Jahr Dauer und eine Vielzahl von Modellprojekten des Bundes und der Länder.

Im Bemühen, die Transparenz, Kohärenz und Effizienz der Fördermaßnahmen zu erhöhen, wurden Anfang 2000 von den Geldgebern neue Förderrichtlinien vorgegeben. Wichtigster Bestandteil der neuen Förderstruktur war ein „Paradigmenwechsel" weg von der Maßnahmenorientierung hin zu einer Personenorientierung (INBAS 2007). Ausgangspunkt der Förderung sollte der festgestellte individuelle Förderbedarf sein, nicht die Verfügbarkeit von Förderangeboten.

Das „neue Förderkonzept" der Bundesagentur für Arbeit (BA) von 2004 definiert Prinzipien, Methoden und Inhalte *berufsvorbereitender Bildungsmaßnehmen* (BvB), die

seitdem Bestand haben. Es ist definiert als ein „zielgruppenübergreifendes binnendifferenzierendes Qualifizierungsangebot", das bisherige zielgruppenorientierte Lehrgänge zugunsten des festgestellten individuellen Förderbedarfs ersetzt. Einstiege in das Programm sowie Ausstiege sind jederzeit möglich. Menschen mit Behinderung können statt zehn Monate elf Monate gefördert werden; bei fehlender Vermittlung beträgt die Förderdauer maximal 18 Monate. Praktische Kenntnisse sollen in Form von Qualifizierungsbausteinen (140 bis 420 Stunden) vermittelt und zertifiziert werden. Zu Beginn der *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme* (BvB) ist eine 14-tägige Eignungsanalyse vorgegeben, in der ein Stärken- und Schwächen-Profil sowie ein passender Qualifizierungsplan erstellt werden und die Erprobung von maximal drei Berufsfeldern festgelegt wird. Die anschließende Grundstufe (von sechs Monaten Umfang) dient zur Berufsorientierung und Berufswahl. Sie ist beendet, wenn die Teilnehmenden eine Berufsentscheidung getroffen haben. Anschließend gehen die Teilnehmer:innen entweder in die Förderstufe über, wenn das Ziel der Grundstufe nicht erreicht wurde, oder sie bekommen eine Übergangsqualifizierung, in der Vermittlungschancen durch Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen. 2006 wurden in einer Überarbeitung des Konzepts Vorgaben flexibler gestaltet und Aspekte von Gender-Mainstreaming, Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und alleinerziehenden Vätern und Müttern betont. 2012 wurde das neue Fachkonzept an die neuen gesetzlichen Grundlagen angepasst (Bundesagentur für Arbeit 2012).

Die Zahl der Teilnehmer:innen am BvB-Programm ist bis 2009 deutlich angestiegen und danach kontinuierlich gesunken, von über 50.000 im Jahre 2010 bis auf knapp 27.000 im Jahre 2015. Die Teilnehmerzahl an der rehaspezifischen BvB bleibt mit 11.000 relativ konstant (Neises & Zinnen 2017, 291). Verantwortlich für den Rückgang sind teilweise die demografische Entwicklung, aber auch Veränderungen in den Angebotsschwerpunkten.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) gehören ebenso wie außerbetriebliche Ausbildungen und ausbildungsbegleitende Hilfen zu den „Regelinstrumenten zur Förderung der beruflichen Ausbildung", die im Sozialgesetzbuch III festgelegt sind. Außerdem gehören dazu Berufsorientierungsmaßnahmen, Berufseinstiegsbegleitung für bildungsgefährdete Schüler:innen, betriebliche Einstiegsqualifizierungen (EQ), Aktivierungshilfen für Jüngere, Arbeitsgelegenheiten im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) und seit 2015 auch assistierte Ausbildung für lernbeeinträchtigte Jugendliche (Neises & Zinnen 2017; Rübner 2020).

Einstiegqualifizierungen sind sechs- bis zwölfmonatige ausbildungsvorbereitende Praktika, in denen die Betriebe die Möglichkeit haben, sich ein Bild von dem/der potenziellen Auszubildenden zu machen. Sie sind ebenfalls ein Ergebnis des Ausbildungspaktes von 2006. Die Wirtschaftsvertreter:innen verpflichteten sich, 25.000 Plätze für Einstiegsqualifizierungen zu schaffen, und der Bund versprach im Gegenzug die Vergütung und die Sozialversicherungsbeiträge zu erstatten. Das EQJ wird auf der Grundlage eines Vertrages durchgeführt, in dem Ziele und Inhalte definiert werden.

Die Teilnahme wird aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit mit bis zu 247 Euro monatlich vergütet (Stand 9/2021).

Nicht in den Sozialgesetzbüchern festgelegt sind eine Vielzahl von Programmen und Modellprojekten des Bundes und der Länder, die mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds teilfinanziert werden und als Ressourcen für eine bedarfsorientierte Förderung zur Verfügung stehen. Ein im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) eingerichtetes Onlineportal für den *Über*gang von Schule in *Aus*bildung und Beruf (www.ueberaus.de) listet im Jahr 2021 rund 123 schulische Bildungsgänge der Länder im Übergangsbereich und 104 Förderprogramme und -initiativen in Bund, Ländern und EU auf, die der Berufsvorbereitung dienen (Stand: April 2021). Auf kommunaler und Landkreisebene wurde mit dem regionalen Übergangsmanagement (RÜM) versucht, die Zusammenarbeit der zahlreichen Institutionen, Organisationen, Akteurinnen bzw. Akteure und Anbieter:innen am Übergang von der Schule in die Ausbildung zu optimieren. Ähnliche Aufgaben haben Jugendberufsagenturen übernommen.

Über Bund-Länder-Vereinbarungen im Rahmen der *Initiative Bildungsketten* wird eine Koordinierung und Bündelung der Maßnahmen von der Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen bis zur beruflichen Nachqualifizierung angestrebt. Die meisten Programme zielen darauf ab, Kompetenzen und Potenziale der Jugendlichen festzustellen und (vornehmlich) durch Vermittlung von Berufspraxis zu fördern. Etwa ein Drittel der Programme wurde zur beruflichen Integration junger Flüchtlinge aufgelegt. Im Vordergrund stehen Beratung, Begleitung und Beseitigung von Vermittlungshemmnissen durch Kurse und Trainings.

In den letzten Jahren wurden auch zunehmend häufiger Maßnahmen zum produktionsorientierten Lernen angeboten. Eine Sonderform der von der BA geförderten Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (BvB-Pro) nimmt neuere Ansätze der Produktionsschulpädagogik auf, um komplex förderbedürftigen Jugendlichen gerecht zu werden. 2013 wurde die Maßnahme mit 117 Teilnehmenden begonnen, im Jahr 2015 nahmen 1.012 Personen daran teil (Neises & Zinnen 2017, 292).

Produktionsschulen wurden erstmals Anfang der 1990er-Jahre nach dänischem Vorbild eingeführt. Die Schüler und Schülerinnen, die durch schulisch organisierte Berufsvorbereitung nur schwer zu erreichen sind, sollen marktgerechte Produkte herstellen und vertreiben. Die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten werden nach Bedarf aufgabenbezogen vermittelt oder sie entwickeln sich durch praktisches Tun. Das Lernen findet nicht im Klassenraum statt, sondern am Arbeitsplatz. Die Anforderungen sind gewöhnlich niedriger als in schulischen Berufsvorbereitungsjahren. Deshalb münden weniger Teilnehmer:innen in Ausbildungen. Die meisten übernehmen anschließend angelernte Tätigkeiten.

Im Dezember 2016 wurden in Deutschland 134 Produktionsschulen für 5.186 Schülerinnen und Schüler gezählt und in Niedersachsen 99 Jugendwerkstätten mit 2.700 Plätzen, die nach Produktionsschulprinzip arbeiten (Gentner & Meier 2017).

Der rechtliche Status der Produktionsschulen ist in Deutschland – anders als in Dänemark – nicht geklärt. Sie sind nicht Teil des Schulsystems. Durch die Erweite-

rung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) um produktionsorientierte Ansätze (BvB-Pro) ist eine 50 Prozent-Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) möglich.

Berufsorientierung

Die nur unzureichenden Erfolgsquoten der Maßnahmen haben dazu geführt, die Bildungsketten zu erweitern und den Berufsvorbereitungsmaßnahmen schulische Berufsvorbereitungen als Berufsorientierung vorzuschalten. Ab der siebten Klassenstufe werden Potenzialanalysen und zweiwöchige Werkstatttage angeboten. Neben der projektorientierten Kooperation mit Betrieben sollen berufsrelevante Informationen und Kenntnisse als Querschnittsaufgaben in die schulischen Curricula der entsprechenden Klassenstufen verankert werden.

Maßnahmen zur Berufsorientierung gehen ebenfalls zurück auf den Ausbildungspakt von 2006. In einer Arbeitsgruppe wurden Handreichungen für die Kooperation von Schule und Wirtschaft erarbeitet (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006b). In der Folgezeit haben Bund und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel 2008 eine Vielzahl von Maßnahmen zur Berufsorientierung an Schulen initiiert und finanziert. Ziel war – neben der Reduzierung der Ungelernten-Quote – auch die Halbierung der Zahl der Schulabgänger:innen ohne Hauptschulabschluss von damals 8 Prozent auf 4 Prozent im Jahre 2015. Diesem Ziel sind die Maßnahmen durchaus nähergekommen: Bis 2013 sank die Quote auf 5,7 Prozent (Klemm 2014). Insbesondere Berufsorientierungsangebote sollten die Relevanz formaler Schulabschlüsse verdeutlichen und Effekte auf die schulische Motivation haben.

Neben ähnlich konzipierten Länderprogrammen ist das *Bundesprogramm zur Berufsorientierung* (BOP) beispielgebend (Ratschinski, Sommer & Kunert 2015). Finanziert werden zweitägige Potenzialanalysen zur Feststellung der individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler und zweiwöchige Werkstatttage, in denen sie ihre beruflichen Fähigkeiten erproben können. Durchgeführt werden die Maßnahmen von und in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten.

Effektivität der Maßnahmen

Die Erfolge der Berufsvorbereitung werden an den Vermittlungsquoten in Ausbildung gemessen. Wegen der starken Abhängigkeit von der konjunkturellen Lage und den Gegebenheiten des lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes streuen die Übergangsquoten stark und sind keine belastungsfähigen Indikatoren für die Qualität der pädagogischen Arbeit. Die Vorstellungen, dass es sich beim Übergangssystem um eine „sinnlose Warteschleife" handelt oder dass sich Chancen auf einen Ausbildungsplatz sogar verschlechtern, lassen sich anhand vorliegender Daten widerlegen.

In der ersten BIBB-Übergangsstudie 2006 (n = 3620) hat die Hälfte der Teilnehmer:innen aus der zusammengefassten Gruppe von BVJ- und BvB-Maßnahmen eine betriebliche Ausbildung begonnen; bei den Bildungsgängen der BFS sind es 57 Prozent und beim BGJ 63 Prozent. Drei Jahre später lagen die Übergangsquoten in eine

betriebliche Ausbildung für BvB/BVJ bei 61 Prozent, für BFS bei 69 Prozent und für das BGJ bei 83 Prozent (Beicht 2009). Die Zusammenfassung der Teilnehmer:innen aus BVB- und BVJ-Maßnahmen, die wegen geringer Fallzahlen vorgenommen wurde, verschleiert allerdings deutliche Unterschiede. In einer regionalen Evaluationsstudie von Produktionsschulen gelangten BvB-Teilnehmer:innen zu 63 Prozent in Ausbildung, BVJ/AVJ-Teilnehmer:innen zu 36 Prozent und Produktionsschüler:innen zu 26 Prozent. Etwa die Hälfte der BVJ-Teilnehmer:innen wechselte nach Abschluss in eine BvB (Kuhnke & Skrobanek 2011, 59). Andere Quellen beziffern die Übergangsquoten von BvB-Teilnehmenden niedriger. Nach Ergebnissen der BvB-Evaluation durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) konnten 2006 rund 28 Prozent der BvB-Teilnehmer:innen in Westdeutschland eine Ausbildung aufnehmen, in Ostdeutschland 10 Prozent (Plicht 2010, 65). Die Förderstatistik der BA schließlich weist für 2015 eine Übergangsquote von 36 Prozent für BVB-Teilnehmer:innen aus (Neises & Zinnen 2017, 291).

Die Maßnahmen zur Einstiegsqualifizierung (EQ) konnten schon kurz nach Einführung gute Erfolge aufweisen. 2005 wurden 61 Prozent gegenüber 22 Prozent einer Kontrollgruppe von den Praktikumsbetrieben in eine Ausbildung übernommen. Zwei Jahre später, als sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt deutlich entspannt hatte, waren es 75 Prozent gegenüber 59 Prozent (Becker, Grebe & Asmus 2008). Die Übernahmequoten der Kontrollgruppen machen den Einfluss des Arbeitsmarktes deutlich. Inzwischen haben sich die Übernahmequoten auf einem Niveau von über 60 Prozent stabilisiert (Bundesagentur für Arbeit, 2021).

Die unterschiedlichen Quoten lassen lediglich ein Ranking unter den Maßnahmenarten zu. Danach haben das EQ und BvB höhere Übergangsprozente als BVJ und Produktionsschulen. Produktionsschulen sind besonders erfolgreich bei der Vermittlung in Erwerbsarbeit, während BvB-Maßnahmen eher zur Aufnahme einer Ausbildung führen und das BVJ Vorteile beim nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen hat.

Wem es gelingt, im BVJ den Hauptschulabschluss nachzuholen, erhöht seine Chancen erheblich. Nach Daten der BiBB-Übergangsstudie 2006 steigen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz um den Faktor 2,3 (um das 2,3-Fache) gegenüber Maßnahmen-Abbrecherinnen und -Abbrechern (Beicht 2009), und nach neueren Daten des Nationalen Bildungspanels um 40 Prozent gegenüber Jugendlichen ohne Schulabschluss (Holtmann, Ehlert, Menze & Solga 2021).

Aber auch und insbesondere ehemalige Förderschüler:innen und Schulabbrecher:innen, die ohne Schulabschluss bleiben, profitieren von den Maßnahmen des Übergangssystems. Sie erhöhen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz um 32 Prozent. Mit Hauptschulabschluss liegen die Zuwächse bei 15 Prozent, mit erweitertem Abschluss gar nur bei 8 Prozent (Holtmann et al. 2021, 227).

Schulische Berufsvorbereitung legt entweder den Schwerpunkt auf schulische Nachqualifizierung oder auf intensive Betriebskontakte. Erfolgreich sind beide Varianten, aber der Erwerb von Bildungsabschlüssen hat neben der Erhöhung der Übergangschancen noch einen weiteren Vorteil: Der nachträgliche Erwerb des Haupt-

schulabschlusses verbessert die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz mit höherem Status.

Dennoch bleiben Betriebskontakte wichtiger Bestandteil der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung. Sie erhöhen die Motivation der Schüler:innen in Berufsorientierungsprogrammen, stellen wichtige Kontakte her und inspirieren die Lehrkräfte. Im Berufsorientierungsprogramm des Bundes wurde die Motivation der Schüler:innen nach eigenen Angaben und denen ihrer Lehrer:innen deutlich erhöht (Ratschinski, Sommer, Eckardt & Struck 2017, 82/83).

Verortung des Übergangssystems

Die Berufsvorbereitung ist eng verknüpft mit dem dualen System der Berufsausbildung, das vor allem in den deutschsprachigen Ländern praktiziert wird. Insofern sind Modelle der Berufsvorbereitung in Deutschland, Österreich und der Schweiz vergleichbar. Kennzeichnend ist die Kooperation von Staat und Wirtschaft, von Berufsschule und Ausbildungsplatz. Diese Kooperation ist auch angestrebter und teilweise realisierter Bestandteil von Berufsvorbereitungsmaßnahmen.

In Deutschland bekommt der Berufseinstieg für Jugendliche hohe Priorität, weil traditionelles Ziel der deutschen Politik die Verhinderung von Jugendarbeitslosigkeit ist. Im europäischen Vergleich ist die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen mit aktuell 6,5 Prozent am geringsten, Frankreich 18,6 Prozent, Spanien 30,3 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2021).

Insofern gehen aktuelle Programme auf politische Initiativen und Impulse zurück. Die Maßnahmen des Übergangssystems sind nachhaltig geprägt vom Pakt für Ausbildung 2004, dessen Arbeitskreise für die Kriterienliste zur Ausbildungsreife und den Handreichungen für die Kooperation von Schule und Wirtschaftsbetrieben auch die inhaltliche Arbeit maßgeblich beeinflusst haben. Konkrete Zielvorgaben kamen mit dem Dresdner Bildungsgipfel 2008 ebenfalls aus der Politik. Die Umsetzung wird den nachgeordneten Bundesbehörden übertragen, die Projekte an freie Träger der Sozialhilfe weitergegeben.

Entstanden ist ein System, das den Namen zunächst nicht verdient hat. Erst die Koordination und inhaltliche Abstimmung von Maßnahmen, Bildungsketten und koordiniertes Übergangsmanagement lassen die für ein System notwendige Ordnung erkennen.

Der Beitrag pädagogischer Empirie und Theorienbildung zu diesen Entwicklungen ist gering. Die Lücke zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung ist weder institutionell noch pädagogisch gefüllt (Richter & Baethge 2017).

Lediglich das Thema Berufsorientierung wird in einigen Instituten der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie bearbeitet. Es ist anscheinend am einfachsten in den Bereich der Allgemeinpädagogik integrierbar.

Berufliche Förderpädagogik dagegen sucht ihren Platz. Ansätze in Hannover, Grundlagen für eine berufliche Förderpädagogik (Bojanowski, Koch, Ratschinski & Steuber 2013) zu erstellen, können wegen Auflösung der Institutsabteilung nicht fortgeführt werden. Adäquater Ersatz wurde nicht geschaffen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

Becker, C., Grebe, T. & Asmus, J. (2008): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQ J-Programm – im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Abschlussbericht. Berlin.

Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BiBB-Report, 3 (11), 1–16. Bonn.

Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.) (2013): Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster.

Bundesagentur für Arbeit (2012): Förderkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012). Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Brücke in die Berufsausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Nürnberg.

Gentner, C. & Meier, J. (2017): Arbeitsmaterialien für den Runden Tisch Produktionsschule. Unveröffentlichtes Manuskript.

Held, M. & Straßer, P. (2012): Übergänge schaffen – die Berufseinstiegsklasse (BEK). In: Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden, 267–283.

Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L. & Solga, H. (2021): Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? In: European Sociological Review 37 (2), 218–237.

INBAS (2007): Ergebnisse, Konzepte und Perspektiven für die Berufsausbildungsvorbereitung. Offenbach.

Klemm, K. (2014): Bildungsgipfel-Bilanz 2014. Die Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008. Expertise. Berlin.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Kuhnke, R. & Skrobanek, J. (2011): Junge Menschen aus Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein in berufs- und ausbildungsvorbereitenden Angeboten. Halle/Saale.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006a): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis, erarbeitet vom "Expertenkreis Ausbildungsreife" im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses, vorgelegt zur Sitzung des Paktlenkungsausschusses am 30. Januar 2006. Berlin.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006b): Schule und Betriebe als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife. Berlin.

Neises, F. & Zinnen, H. (2017): Regelinstrumente und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn, 288–301.
Plicht, H. (2010): Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB-Forschungsbericht 7/2010. Nürnberg.
Ratschinski, G. (2020): Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarbeitete Auflage. Münster, 279–290.
Ratschinski, G., Sommer, J., Eckardt, C. & Struck, P. (2017): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Endbericht. Bonn. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht [Abruf vom 20.12.2021].
Ratschinski, G., Sommer, J. & Kunert, C. (2015): Die Evaluation des Berufsorientierungsprogramms des BMBF: Entstehung, Konzept und erste Ergebnisse. In: Solga, H. & Weiß, R. (Hrsg.): Wirkungen von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld, 83–100.
Richter, M. & Baethge, M. (2017): Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. In: Die Deutsche Schule 109 (4), 291–307.
Rübner, M. (2020): Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III). Instrumente, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarbeitete Auflage. Münster, 492–503.
Statistisches Bundesamt (2021). Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im Oktober 2021. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/#professional [Abruf vom 19.12.21].

4.2.1.2 AusBildungspflicht bis 18 in Österreich – eine Chance für psychisch belastete Jugendliche im Übergang Schule – Beruf?

Karin Heinrichs, Anita Buchegger-Traxler & Wilfried Prammer

Der Übergang Schule – Beruf als Herausforderung für psychisch belastete Jugendliche

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist eine zentrale Statuspassage im Jugendalter. Ein gelungener Einstieg in den Beruf ist ein wichtiger Schritt zu dauerhafter beruflicher und sozialer Teilhabe. Für viele Jugendliche aber stellt dieser Übergang eine Herausforderung dar. So spricht Arnold (2015) davon, dass es vielen Jugendlichen nicht gelingt, eine ihrem Berufswunsch entsprechende Ausbildungsstelle zu finden. Hierfür gibt es vielfältige Gründe – von berufsfachlichen, regionalen bis zu eigenschafts- und verhaltensbezogenen Passungsproblemen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 157 ff.). Bei manchen Personen aber geht die erfolglose Lehrstellensuche mit Perspektiv- oder Hilflosigkeit sowie psychischen Belastungen einher. Im Übergang in den Beruf müssen die Jugendlichen Stresssituationen bewältigen (Driesel-Lange et al. 2010); gegebenenfalls können psychische Problemlagen auch eine Ursache für einen nicht zufriedenstellenden Berufswahlprozess bzw. eine für die Person unpassende Berufswahl sein. Bei manchen Jugendlichen besteht demnach in der Phase des Übergangs Schule – Beruf die Gefahr eines Bildungsabbruchs.

Ein Bildungsabbruch ist selten ein punktuelles Ereignis, sondern manifestiert sich als Prozess, als verkettete Abbruchserfahrungen (Steiner, Pessl & Karaszek 2015). Die Erwartungshaltungen der Jugendlichen sind unterschiedlich, oft fehlen Alternativen. Berufsorientierung von Jugendlichen ist beim Übergangsprozess ein wesentliches Bindeglied zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (Richter 2016, 19). Diese Orientierungsphase wird zunehmend wichtiger, denn die Anforderungen an Jugendliche sind gewachsen.

So können (Aus-)Bildungswege im Übergang Schule – Beruf und am Anfang der Berufsbiografie bereits sehr unterschiedlich verlaufen. Es gibt viele Optionen der dualen oder auch schulischen Berufsausbildung, des Studiums sowie der dualen oder berufsbegleitenden Studien- oder Bildungsgänge. So sind Jugendliche bei der Bildungs- und Berufswahl mit einem schwer überschaubaren Angebot konfrontiert. Dazu kommen Deregulierungen am Arbeitsmarkt und unterschiedliche arbeitsrechtliche Formate (wie z. B. unselbstständige Erwerbsarbeit, Projektarbeit oder Remote-Arbeit). Zudem werden Berufsbiografien über die Lebensspanne hinweg durchaus durch Phasen der Weiterbildung, Arbeitslosigkeit, Karenz, Sabbaticals, Krankheit unterbrochen (Rischka, Salzmann-Pfleger & Zagler 2018). Nichtlineare Übergangsverläufe bieten neue Chancen der Umorientierung und Anpassung, bergen aber auch eine Gefahr für Marginalisierung, Desintegration und soziale Isolation. Bei jungen Menschen kann es zu Perspektivlosigkeit, Beziehungsscheitern, mangelndem Kompetenzerleben sowie zu einer Abwendung von der Bildungs- bzw. Arbeitswelt kommen (Ricking & Schulze 2012). Dies gilt – so ist zu vermuten – insbesondere für Jugendliche, wenn sie bestimmten Risikogruppen zuzurechnen sind. Dazu ist anzu-

merken, dass im Sinne eines umfassenden und inklusiven Ansatzes zu dieser Gruppe letztlich alle diejenigen gehören, die von Marginalisierung bedroht sind, die sozial benachteiligt sind und/oder die aufgrund ihrer individuellen Ausgangslage Hilfe und Unterstützung im Übergang Schule – Beruf benötigen. Nach Datenlage lag der Prozentsatz der Early School Leavers in Österreich 2020 bei 8,1 Prozent (im Vergleich dazu in der Europäischen Union bei 10,1%); dies entspricht 52.000 Personen (Statistik Austria 2020). Zu den Risikogruppen des frühen Bildungsabbruchs gehören beispielsweise sozial benachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit geringen Sprachkenntnissen, mit Flucht- oder Migrationshintergrund, mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen, mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf sowie psychisch belastete Personen.

Damit junge Menschen, insbesondere auch diejenigen aus den genannten Risikogruppen, ihr Leben und auch ihren Übergang Schule – Beruf aktiv mitgestalten können (Hurrelmann & Bauer 2018) und Bildungsabbruch in dieser kritischen Phase vermieden werden kann, bedarf es adäquater Unterstützungsangebote.

Hier setzen Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems an, so auch in Österreich. Mit dem Ausbildungspflichtgesetz bis 18 wurde von der österreichischen Bundesregierung im Jahr 2016 eine gesetzliche Grundlage geschaffen, die eine verbindliche Teilnahme an einer Ausbildung für Personen im Alter von 15 bis 18 Jahren vorsieht. Die Ausbildungspflicht kann allerdings ruhen, wenn beispielsweise eine vorübergehende Krankheit (medizinische Gründe) oder eine schwere Behinderung vorliegen, durch die eine Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme nicht möglich ist (§ 7 Ziffer 5 Ausbildungspflichtgesetz).

Im Unterschied z. B. zur Lage in Deutschland wurden in Österreich damit eine bundesweit einheitliche Struktur, das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA), sowie ein entsprechendes bundesweites Monitoring etabliert. Dieses Unterstützungssystem soll im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt und mit Blick auf Angebote für psychisch belastete Jugendliche diskutiert werden.

Unterstützungsangebote für Jugendliche mit psychischen Belastungen in Österreich

Bacher und Co-Autorinnen und -Autoren (2016) kennzeichnen in einer Studie zur psychischen und physischen Gesundheit von Jugendlichen Unterstützungssysteme und -angebote für Jugendliche mit psychischen Belastungen in Österreich, die bei der gesellschaftlichen Integration bzw. bei der Integration in die Subsysteme Ausbildung und Arbeitsmarkt einen Beitrag leisten können, wie folgt:

Gesundheit	psycho-soziale Unterstützung	Übergang Schule-Beruf	Schule
• (Kinder- und Jugend) Psychiatrie • Psychosomatik • niedergelassene Kinder- und Jugend-psychiater:innen • Suchtmedizin • Psychotherapie	• Wohnein-richtungen • sozialpädago-gische Familien-hilfen • Beratungs- und Betreuungs-angebote • offene Jugend-arbeit • Kriseninter-vention	• strukturierte Übergangs-angebote: Berufsorientier-ung und -vorbe-reitung • unterstützte Ausbildungs-angebote: überbetriebliche Ausbildungen, Coaching Angebote	• Schulpsycho-logie • Schulärztin, Schularzt • Schulsozial-arbeit • Schüler:innen- und Bildungs-beratung • Beratungs-/ Betreuungs-lehrer:innen • Jugendcoaching

Abbildung 1: Unterstützungssysteme für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen in Österreich (übernommen von Bacher et al. 2016, 119)

Die Schulpsychologie ist mit Aufgaben wie Information, psychologische Beratung, Bildungsberatung, psychologische und Schulleistungs-Diagnostik, Sachverständigentätigkeit usw. betraut. Es geht vordergründig um die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, Lernschwächen, sozialen und emotionalen Problemen (Steiner et al. 2019, 156).

Schulsozialarbeit zielt vor allem auf die Öffnung von Schulen in den Sozialraum bzw. die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Schulsozialarbeiter:innen sind wichtige Akteurinnen und Akteure an der Schnittstelle zwischen den Jugendlichen, Familien, Schulen, Lehrkräften und weiteren Akteurinnen und Akteuren am Übergang Schule – Beruf (Baum & Wagner 2014). Ein wichtiger Aspekt der Gemeinwesenorientierung ist die Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern (z. B. andere Jugendberatungseinrichtungen, Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendzentren, Kinder- und Jugendhilfe) (Zankl 2017, 24 ff.). Das Konzept der Schulsozialarbeit in Österreich sieht die Möglichkeit von Hausbesuchen vor, um auch mit den Erziehungsberechtigten zu arbeiten. Diese werden nach Auskunft der Schulsozialarbeiter:innen auch angeboten (Wagner & Kirchstetter 2013, 5). Der Einsatz von sozialpädagogischer Betreuung in Form einer Ganztagesbildung bzw. die Implementierung von Schulsozialarbeit wären laut Wetzel (2011) Möglichkeiten, Schulversagen zu vermindern, Sinndimensionen vermehrt anzusprechen und sozialräumlich und lebensweltbezogen mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Pötter (2014, 23) definiert als Ziel der Schulsozialarbeit die „Anschlussfähigkeit" zwischen den Funktionssystemen (Erziehung und Bildung) und den Lebenswelten der Kinder.

Niederschwellige Angebote und eine Jugendarbeit, welche die Jugendlichen dort ansprechen, wo sie sich aufhalten, sind erforderlich, um systemferne Jugendliche zu erreichen. Milieuspezifisches, kulturell anschlussfähiges Coaching, wie z. B. das außerschulische Jugendcoaching, leistet einen wichtigen Beitrag und kann ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen eine neue Perspektive geben. Es muss gelingen, betroffene junge Menschen aus ihrer sozialen Isolation zu holen, um eine „Einschrumpfung der

Lebensäußerungen“ (Großegger 2015, 94) zu verhindern. Ziele derartiger Angebote müssen sein: Stabilisierung, Entwickeln beruflicher Qualifizierung und Bildung sowie beruflicher Teilhabe am Arbeitsmarkt.

Die Problemlagen der Jugendlichen sind vielfältig und sind verbunden z. B. mit Herausforderungen in der Familie und dem sozialen Umfeld, einem geringen Selbstwertgefühl und geringer Selbstwirksamkeit, mit Orientierungs- und Perspektivlosigkeit, deviantem Verhalten, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, sozialem Rückzug oder psychischen Problemen. Psychische Probleme ihrerseits weisen ein breites Spektrum auf: von Essstörungen, selbstverletzendem Verhalten, Schulängsten, Depressionen bis hin zu Suizidversuchen. Es gibt eine Wechselwirkung zwischen diesen Phänomenen; meist sind Jugendliche von mehreren Problemlagen betroffen. Jugendliche mit psychischen Problemlagen aber sind in erhöhtem Maß von frühem Bildungsabbruch gefährdet (Steiner, Pessl & Karaszek 2015, 94).

Die AusBildungspflicht bis 18 und die Angebote des Netzwerks Berufliche Assistenz (NEBA) in Österreich

Im Rahmen der Initiative AusBildung bis 18 wurden die genannten Maßnahmen zur Unterstützung psychisch belasteter Jugendlicher auf ein breiteres Fundament gestellt. Es geht darum, alle Jugendlichen zu einer über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Qualifikation (eine weiterführende Schule, das Absolvieren einer dualen Ausbildung, eine Inanspruchnahme von außerschulischen Qualifizierungsangeboten) zu führen (vgl. Ausbildungspflichtgesetz, in der aktuellen Fassung). Das primäre Ziel ist es, Jugendliche in der Orientierung so früh wie möglich zu unterstützen und auf diesem Wege eine „Brücke zur Arbeitswelt“ (Arnold 2015, 224) anzubieten. Die Initiative versteht sich als ein möglicher Weg für die Anbindung junger Menschen an die Arbeitswelt und damit einer möglichen gesellschaftlichen bzw. beruflichen Teilhabe im Lebenslauf. Zudem wurden Angebote für Jugendliche geschaffen – wie z. B. die überbetriebliche Lehrausbildung (für Jugendliche, die keine betriebliche Lehrstelle finden) oder das Lehrlingscoaching (Beratung und Betreuung für Unternehmen und Jugendliche zur Vermeidung von Drop-outs während der Berufsausbildung und Absicherung des Ausbildungserfolgs). Unter der Dachmarke NEBA wird vom Sozialministeriumservice Österreich landesweit ein bedarfsgerechtes System zur Unterstützung von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen zur Verfügung gestellt (vgl. https://www.neba.at/). Unter diese Angebote fallen:

- das Jugendcoaching (Beratung und Begleitung am Übergang Schule – Beruf, um Risikogruppen zu identifizieren);
- AusbildungsFit (für Jugendliche mit schwierigen Ausgangsbedingungen mit der Möglichkeit, versäumte Basisqualifikationen und Social Skills nachträglich zu erwerben und Ausbildungsmöglichkeiten kennenzulernen);
- Berufsausbildungsassistenz (im Rahmen einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation nach § 8 Abs. 1 und 2 des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes);
- Arbeitsassistenz als Unterstützung für Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Unterstützungsbedarf bis zum 24. Geburtstag (https://www.kost-

oberoesterreich.at/uebergang-schule-beruf/) (z.B. Personen im Übergang in eine Ausbildung mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Lernbehinderung oder mit sozialer und emotionaler Beeinträchtigung zu bringen).

Für die Umsetzung der Initiative der Ausbildungspflicht bis 18 wurde in jedem Bundesland eine Koordinierungsstelle installiert, gefördert von den jeweiligen Landesstellen des Sozialministeriumservice, die u. a. für die Zusammenarbeit mit bzw. Initiierung und Etablierung von regionalen Netzwerken der Unterstützung bzw. Steuerungsgruppen am Übergang Schule – Beruf zuständig ist. Zu diesem Netzwerk gehören, neben dem oben bereits genannten Netzwerk Berufliche Assistenz, das System Schule (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit), die Kinder- und Jugendhilfe, die offene Jugendarbeit mit niederschwelligen Angeboten, Interessensvertretungen (Arbeiterkammer, Landwirtschaftskammer, Wirtschaftskammer) sowie Angebote des Arbeitsmarkt- und Sozialministeriumservice. Im Rahmen der Umsetzung der Initiative findet zudem ein Monitoring statt, d. h. es wird seitens der Koordinierungsstellen mit Jugendlichen, die in keiner Ausbildung stehen, und deren Eltern Kontakt aufgenommen. Die Situation wird geklärt, im Bedarfsfall werden den Familien entsprechende Unterstützungsangebote unterbreitet, z. B. eine Beratung im Rahmen der bereits erwähnten Angebote des Netzwerkes Berufliche Assistenz (NEBA). Damit soll ein individuell angepasster Weg zu einer beruflichen Qualifizierung ermöglicht werden (vgl. Sozialministeriumservice 2019).

Unterstützung von psychisch belasteten Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf in Österreich

Die Maßnahmen des NEBA sind vor allem auf Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf hin ausgerichtet und eröffnen Möglichkeiten, auch Jugendliche mit individuellen Problemlagen zu unterstützen. So richtet sich NEBA explizit an Jugendliche mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund psychischer Behinderungen ((§ 8 (1) SchPflG)) und schließt Jugendliche mit vorübergehenden psychischen Belastungen nicht aus. Der Evaluationsbericht zur Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes weist aber durchaus auf Mängel hin, Jugendliche mit psychischen Problemlagen nicht ausreichend spezifisch auf ihre Bedarfe hin zu unterstützen (Steiner et al. 2019, 324).

Reflektiert man die Angebote der Initiative AusBildung bis 18, wurden in der wissenschaftlichen Begleitevaluierung zudem weitere Lücken zur Unterstützung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Übergang Schule – Beruf identifiziert (Steiner et al. 2019, 351):

- In nur wenigen (oder keinen) Angeboten werden die Eltern, Angehörigen und Erziehungsberechtigten systematisch einbezogen.
- Niederschwellige Maßnahmen mit einem möglichst barrierefreien Zugang und einer geringen Verbindlichkeit wurden nur in geringem Ausmaß festgestellt; auch sind Angebote mit tageweiser Beteiligung nur vereinzelt zu finden.
- Die vorgelagerte offene Jugendarbeit, welche zur Stabilisierung der Jugendlichen beiträgt, wird eher selten als wichtige Kooperationspartnerin wahrgenommen.

Folgt man den Analysen der Forschergruppe um Bacher (Bacher et al. 2016), so plädieren auch diese Autoren dafür, insbesondere auch für Jugendliche mit psychischen Problemen die genannten Defizite von Angeboten zu verbessern.

Zudem gibt es kaum geschlechterdifferenzierte Angebote, insgesamt aber wohl deutlich mehr Optionen für weibliche als für männliche Jugendliche. Da unter frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern im Durchschnitt mehr männliche als weibliche Jugendliche sind (Statistik Austria 2020), scheint insbesondere der Ausbau von Angeboten, die speziell für männliche Klienten geeignet sind, anzudenken zu sein.

Fazit und Perspektiven

NEBA ist eben nicht explizit auf Jugendliche mit psychischen Problemlagen hin fokussiert. Bestimmten Bedürfnissen der letztgenannten Zielgruppe kann aber sicherlich dennoch über NEBA oder über die von Bacher und Co-Autorinnen und -Autoren (2016) identifizierten Angebote wie Schulpsychologie, Kinder- und Jugendhilfe oder Schulsozialarbeit begegnet werden. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit der Übergang Schule – Beruf bei Jugendlichen mit psychischen Problemlagen ausreichend systematisch und kompetent begleitet werden kann.

Neben den bisher angesprochenen Maßnahmen gibt es deshalb – und das ist erfreulich – regionale (Einzel-)Initiativen, die auf (teilweise spezifische) psychische Problemlagen und Unterstützung im Übergang Schule – Beruf hin ausgerichtet sind. So wendet sich z. B. das Projekt Work_aut an junge Erwachsene mit Autismusspektrumsstörungen (https://www.barmherzige-brueder.at/unit/issn/autismus/erwachsene#Arbeit (Abruf vom 23.12.2021)) oder berufliche Integrationsmaßnahmen für Jugendliche mit psychischen Problemlagen des Vereins Promente (https://www.pmooe.at/unser-angebot/jugend/ (Abruf vom 23.12.2021)). Der Bedarf, diese Gruppe von Personen auf dem Weg in die Berufsausbildung und Arbeitswelt zu begleiten, wird somit erkannt. Dennoch bleibt es trotz der vielfältigen auch bundesweit etablierten Unterstützungsmaßnahmen für psychisch belastete Jugendliche (oder auch deren Eltern) im Übergang Schule – Beruf herausfordernd, die für die eigene spezifische Problemlage passenden Ansprechpartner:innen, Anlaufstellen und Angebote zu identifizieren und sich – genau in einer Krisensituation, wenn der Übergang Schule – Beruf sich als schwierig herausstellt – auch niederschwellig an diese zu wenden.

Wie bereits in der PISA-Debatte Anfang der 2000er-Jahre intensiv diskutiert wurde, scheint hier informellen und non-formellen Bildungskontexten besondere Bedeutung zuzukommen. In Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff stellt sich die Frage, ob Bildung abgegrenzt von zertifizierter Bildung (z. B. Schule, Lehre) betrachtet werden kann. Informelle Bildungsorte werden als offene und von Freiwilligkeit geprägte Bildungs- und Erfahrungsräume beschrieben. Begegnungen mit anderen und vielleicht Fremden sind möglich, daraus entwickeln sich Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und Erprobung eines demokratischen Miteinanders. Es stellt sich die Frage, „wie es über non-formale Bildungsarrangements möglich ist, Brückenkapital und damit Benachteiligungen kompensierende Räume zu gestalten" (Klomann & Kutscher 2018, 7).

Diese Entwicklungen könnten in Zusammenhang der Ausbildungspflicht bis 18 weitere Bedeutung bekommen, vor allem im Zusammenhang von Ausbildungspflicht erfüllenden Angeboten, die außerhalb der standardisierten Möglichkeiten liegen. Dabei ist einerseits an vorbereitende niederschwellige Angebote für NEET-Jugendliche zu denken, um überhaupt an das Bildungssystem anzuknüpfen. Andererseits sind alternative (berufliche) Bildungsgänge z. B. mit anerkanntem beruflichem Abschluss zu berücksichtigen. Insgesamt wird der Initiative AusBildung bis 18 in Österreich ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit zugeschrieben, zudem entsteht ein makroökonomischer Nutzen für Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Löhne und das Bruttoinlandsprodukt (Steiner et al. 2019). Der Fokus der Ausbildungspflicht bis 18 in Österreich liegt nicht nur auf der Kompensation, sondern auch auf der Prävention von (Aus-)Bildungsabbruch. Durch die Initiative wurde ein umfassendes Unterstützungssystem für Jugendliche am Übergang Schule – Beruf geschaffen. Gerade das Jugendcoaching scheint bereits in der aktiven Schulzeit „korrigierend“ eingreifen und einen Bildungsabbruch verhindern zu können.

Die Implementierung einer Ausbildungspflicht, wie sie in Österreich eingeführt wurde, wird international durchaus kontrovers diskutiert (Enggruber 2018, 30). Es bleibt abzuwarten, ob sich die bisherigen Effekte in weiteren Evaluationsstudien bestätigen lassen. Dazu könnte es fruchtbar sein – wie bereits z. B. für Early School Leavers durchgeführt (Praag v. et al. 2018) –, europäische oder internationale Projekte zu initiieren, in denen landesspezifische Unterstützungssysteme sowie Maßnahmenbündel zur Unterstützung von psychisch belasteten Jugendlichen vergleichend analysiert und entsprechende empirische Studien zur Prüfung von deren Effekten initiiert werden.

Literatur

Arnold, H. (2015): Die Rolle der Sozialen Arbeit im Übergangssystem Schule – Arbeitswelt. In: Wetzel, K. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Forschung, Innovation und Soziale Arbeit. Wiesbaden, 223–234.

Ausbildungspflichtgesetz, in der aktuellen Fassung: https://www.ris.bka.gv.at/ [Abruf vom 21.12.2021].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld. DOI: 10.3278/6001820gw.

Barmherzige Brüder. https://www.barmherzige-brueder.at/unit/issn/autismus/erwachsene#Arbeit [Abruf vom 21.12.2021].

Bacher, J., Koblbauer, C., Lankmayer, T., Pruckner, G., Rigler, S., Schober, T. & Tamesberger, D. (2016): Psychische und physische Gesundheitsbeeinträchtigungen im Jugendalter. Linz. https://www.ibe.co.at/de/forschung/forschungsprojekt/forschungsprojekt.neet-studie-psychische-und-physische-gesundheitsbelastungen-im-jugendalter.html [Abruf vom 21.12.2021].

Baum, S. & Wagner, B. (2014): Kooperation mit Eltern am Übergang Schule – Beruf. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Band 3, Wiesbaden, 189–207.

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schinkler, N. (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Materialien Nr. 165. Bad Berka.

Enggruber, R. (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsbildung. In: Arndt, I., Neises, F. & Weber, K. (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn, 27–37.

Großegger, B. (2015): Abgehängt und ausgeklinkt: Jugend im sozialen „Off" – Perspektiven der Exklusionsforschung auf soziale Ungleichheit im Jugendalter. In: Wetzel, K. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Forschung, Innovation und Soziale Arbeit. Wiesbaden, 81–97.

Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 12. Auflage. Weinheim und Basel.

Klomann, V. & Kutscher, N. (2018): Bildungsarbeit. Potenziale und Herausforderungen nonformaler Bildungsräume. In: Sozial Extra (5), 6–8.

KOST Oberösterreich: https://www.kost-oberoesterreich.at/uebergang-schule-beruf/ [Abruf vom 21.12.2021].

Lex, T. & Zimmermann, J. (2011): Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (4), 603–627.

Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA): https://www.neba.at/ [Abruf vom 21.12.2021].

Praag v., L., Nouwen, W., Caudenberg v. R., Clycq, N. & Timmermann, C. (Hrsg.) (2018): Comparative Perspectives on early school leaving in the European Union. London, New York.

Pötter, N. (2014): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, 21–42.

Promente: https://www.pmooe.at/unser-angebot/jugend/ [Abruf vom 21.12.2021].

Richter, M. (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Wiesbaden.

Ricking, H. & Schulze, G. C. (2012): Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft. Bad Heilbrunn.

Rischka, M., Salzmann-Pfleger, I. & Zagler, A. (2018): Wenn die Ausnahme zur Regel wird – Entstandardisierung von Berufsbiographien in der Bildungsberatung. Abstract im Rahmen der 6. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr 2018. https://www.bbfk.at/konferenz-2018/programm/128-abstracts-2018?extid=abs&extsel=38 [Abruf vom 21.12.2021].

Statistik Austria (2020): Early School Leavers. Wien: Bundesamt Statistik. http://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/education/education_indicators/early_school_leavers/index.html [Abruf vom 21.12.2021].

Sozialministeriumservice (2019): Umsetzungsregelungen Koordinierungsstellen AusBildung bis 18. https://sozialministerium-service.apa.net/Downloads/Downloads.de.html?query=&cat=&p=1 [Abruf vom 21.12.2021].

Steiner, M., Pessl, G. & Karaszek, J. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf und Angebot für die Zielgruppe. Sozialpolitische Studienreihe Band 20, Hg. BM für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien.

Steiner, M., Pessl, G., Leitner, A., Davoine, T., Forstner, S., Juen, I., Köpping, M., Sticker, A., Litschel, V., Löffler, R. & Petanovitsch, A. (2019): AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes. Wien.

Wagner, P. & Kirchstetter, B. (2013): Schulsozialarbeit der Jugendwohlfahrt in Oberösterreich. Ergebnisse einer Befragung von SchulsozialarbeiterInnen. In: soziales_kapital. Wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, Nr. 10/2013. http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/284/470.pdf [Abruf vom 21.12.2021].

Wetzel, K. (2011): Schulversagen, Neue Mittelschule und Ganztagsbildung. In: Spitzer, H., Höllmüller, H. & Hönig, B. (Hrsg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden, 175–190.

Zankl, P. (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, München.

4.2.2 (Duale) Berufsausbildung

4.2.2.1 (Duale) Berufsausbildung – Psychische Belastung und Förderung der Resilienz

Karl Wilbers

Der Beitrag erläutert zunächst den Aufbau der Berufsausbildung in drei Bereichen, nämlich der kaufmännischen Ausbildung, der gewerblich-technischen Ausbildung und der Ausbildung in den personenbezogenen Berufen. Anschließend werden Faktoren der psychischen Belastung in der Berufsausbildung und dann Ansätze zur Förderung der Resilienz aufgezeigt (Anders et al. 2022).

Berufsausbildung: Eine Abgrenzung

Einordnung der Berufsausbildung

Bei der Berufsausbildung geht es um das Erlernen eines Ausbildungsberufs: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln" (§ 1 BBiG). Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) handelt es sich um Qualifikationen auf dem DQR-Niveau 3 und 4. Der Ausbildung vorgelagert ist die Ausbildungsvorbereitung (DQR-Niveaus 1 bis 2) und ihr nachgelagert die berufliche Fortbildung (DQR-Niveaus 5 bis 7).

Das Duale System nach HwO/BBiG

Am bedeutendsten ist in Deutschland die Ausbildung im Dualen System. Dieses Ausbildungssystem nennt sich „dual", weil die Auszubildenden im Regelfall zwei Institutionen besuchen, nämlich den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule. Der betriebliche Teil der Berufsausbildung wird dabei durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder durch die Handwerksordnung (HwO) geregelt, daher ist dies das sogenannte Duale System gemäß HwO/BBiG.

Ausbildungsplätze werden in Deutschland nicht durch den Staat vergeben. Vielmehr regeln dies Ausbildungsplatzanbietende und Ausbildungsplatzsuchende auf dem Ausbildungsmarkt. Ein Ausbildungsverhältnis wird dann durch den Ausbildungsvertrag begründet. Dies führt, unter bestimmten Voraussetzungen, zur Berufsschulpflicht. Dann besucht die Person in Teilzeit als Schülerin bzw. Schüler die Berufsschule, und zwar an einzelnen Tagen in der Woche oder in bestimmten Blöcken. Die meiste Zeit verbringt diese Person jedoch als Auszubildende bzw. Auszubildender im Ausbildungsbetrieb. Wer dual ausgebildet wird, hat damit eine doppelte Rolle und ist „Auszubildende:r" und mit dem Betrieb privatrechtlich über einen Vertrag gebunden, aber auch gleichzeitig „Schüler:in" und meist an die Berufsschule öffentlich-rechtlich gebunden.

Wer dual ausgebildet wird, steht in Verbindung mit zwei Typen pädagogischen Professionals, nämlich den Ausbilderinnen und Ausbildern im Betrieb und den Lehr-

kräften in der Berufsschule. Diese pädagogischen Professionals sind auf diese Aufgabe professionell qualifiziert, nämlich durch eine Vorbereitung gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) oder durch ein einschlägiges Studium an einer Universität.

Tabelle 1: Duales System gemäß HwO/BBiG, erweitert nach BIBB (2017)

	Betrieb	**Berufsschule**
Lernorte	Betrieb (inkl. überbetriebliche Bildungsstätten)	Berufsschule
Segment	Berufsausbildung	Berufsausbildung
DQR-Niveau	3 – 4	3 – 4
Institutioneller Bereich	Betriebliche Bildung	Schulische Bildung
Staatliche Ordnung	Bund	Land
Gesetzliche Grundlage	Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO)	Schulgesetze der Länder
Festlegung Kompetenzerwartungen	Ausbildungsordnung	Rahmenlehrplan (KMK) bzw. länderspezifischer Lehrplan
Erarbeitung	Sozialpartner	Rahmenlehrplan-Ausschuss der KMK
Koordination der Erarbeitung	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	Kultusministerkonferenz (KMK)
Begründung	Ausbildungsvertrag	Berufsschulpflicht
Stellung	Auszubildende:r	Schüler:in
Berufsbildungsprofessional	Ausbilder:in	Lehrkraft
Ausbildung Berufsbildungsprofessional	Ausbildereignungsverordnung (AEVO)	Lehramt an beruflichen Schulen oder Vorbereitung auf gehobenen Dienst
Überwachung	Zuständige Stellen (Kammern)	Schulaufsicht
Finanzierung	Ausbildungsbetrieb	Länder
Interne Verteilungsplanung	Betrieblicher Ausbildungsplan	Didaktische Jahresplanung

Der Bund ist dabei über das Berufsbildungsgesetz bzw. die Handwerksordnung für die betriebliche Seite zuständig, die Länder gemäß der Kultushoheit der Länder über die jeweiligen Schulgesetze für die schulische Seite. Die Kompetenzerwartungen werden dabei für die betriebliche Seite in der Ausbildungsordnung festgelegt. Diese wird durch die Sozialpartner:innen erarbeitet, also die Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften. Die Erarbeitung wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn koordiniert. Der Ausbildungsordnung auf der betrieblichen Seite steht der Rahmenlehrplan auf der schulischen Seite gegenüber. Dieser wird von Rahmenlehrplan-Ausschüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitet und unver-

ändert, aber auch leicht verändert in den Bundesländern übernommen. Beide Verfahren werden parallel durchgeführt und miteinander koordiniert.

Die Kammern spielen als sogenannte zuständige Stellen eine wichtige Rolle im Dualen System. Diesen Kammern gehören die Unternehmen eines bestimmten Wirtschaftszweigs an: Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK), aber auch Landwirtschaftskammer, die Kammern der freien Berufe, zum Beispiel die Ärztekammer, und weitere zuständige Stellen. Die Kammern haben in der Berufsbildung zentrale Aufgaben, etwa die Überwachung der Berufsausbildung im Dualen System.

Die Kompetenzerwartungen der Berufsschule sind in Lehrplänen niedergelegt. Diese haben in der Berufsschule eine spezifische Struktur, und zwar sind sie an Lernfeldern orientiert, die Handlungsfelder in der betrieblichen Realität abbilden. Die Lehrpläne werden von den Lehrkräften in der Berufsschule in didaktische Jahrespläne heruntergebrochen. Das Gegenstück zu den Lehrplänen der Berufsschule sind Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Ausbildung. Die Inhalte der Ausbildungsordnung werden in § 5 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vorgeschrieben. Für die Festlegung der Kompetenzerwartungen ist vor allem der Ausbildungsrahmenplan in der Ausbildungsordnung bedeutsam. Der Ausbildungsrahmenplan enthält eine sachliche und zeitliche Gliederung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Auf der Grundlage des Ausbildungsrahmenplans werden im Betrieb betriebliche Ausbildungspläne erstellt.

Drei Berufsbereiche der Ausbildung

Die Ausbildung erfolgt in Deutschland in drei großen Berufsbereichen. Die kaufmännischen Berufe umfassen Berufe wie „Industriekaufmann/-frau" oder „Einzelhandelskaufmann/-frau", die auf spezifische Branchen bezogen sind, hier Industrie und Einzelhandel. Sie umfassen aber auch branchenübergreifende Berufe wie „Kaufmann/-frau für Büromanagement". Kaufmännische Tätigkeiten finden sich in allen Wirtschaftszweigen, nicht nur in Industrie und Handel, sondern auch im Handwerk oder bei den freien Berufen. Die gewerblich-technischen Berufe als zweiter Berufsbereich beziehen sich auf Berufe in der Metall- oder Elektrotechnik, aber zum Beispiel auch der Bau- und Holztechnik. Hier geht es um die Entwicklung und die Produktion aus verschiedenen Materialien, also „Gegenständen"; d. h. diese Berufe sind gegenstandsbezogen. Dienstleistungen wie Reparatur, Instandhaltung oder Wartung sind damit aber eng verbunden. Auch gegenstandsbezogene Tätigkeiten finden sich in vielen Branchen, etwa in der Industrie oder im Handwerk. Der dritte Berufsbereich sind die personenbezogenen Berufe. Diese umfassen die Berufsfelder Gesundheit, Körperpflege und Pflege, wie z. B. „Medizinische:r Fachangestellte:r", „Friseur:in" oder „Pflegefachmann/-frau". Darüber hinaus zählen hierzu Berufe im Bereich Erziehung und Soziales wie „Erzieher:in" und im Bereich Hauswirtschaft und Ernährung wie „Hauswirtschafter:in".

Die Ausbildung nach dem Pflegeberufsgesetz

In dem dritten Berufsbereich wird auch gemäß HwO/BBiG ausgebildet. Ein großer Teil der Jugendlichen wird jedoch in den Pflegeberufen gemäß dem Pflegeberufsgesetz (PflBG) ausgebildet. Seit 2020 ist die Ausbildung in den Pflegeberufen generalistisch, d. h. sie führt die bisherigen Berufe in der Altenpflege, der Gesundheits- und Krankenpflege und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zusammen. In den Gesundheitsberufen finden sich im Vergleich zur Dualen Ausbildung nach BBiG und HwO viele Sonderwege. Diese Ausbildung hat eine Fülle von Parallelitäten zur Dualen Ausbildung gemäß HwO/BBiG, zum Beispiel das Prinzip der Dualität der Institutionen. In dieser Ausbildung wird gemeinsam in Pflegeschule und Ausbildungseinrichtung, d. h. Krankenhäusern, stationären oder ambulanten Pflegeeinrichtungen, ausgebildet. Die praktische Ausbildung in den Pflegeberufen umfasst mindestens 2.500 Stunden im Vergleich zu einer praktischen Ausbildung von durchschnittlich 3.600 Stunden in einem Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO. Die rechtlichen Grundlagen sind jedoch andere. Die Ausbildung erfolgt hier nach Bundes- und Landesrecht.

Tabelle 2: Ausbildung nach BBiG/HwO vs. PflBG

	Duale Ausbildung nach BBiG/HwO	**Ausbildung nach Pflegeberufegesetz (PflBG)**
Lernorte	Berufsschule und Betrieb (inkl. überbetriebliche Bildungsstätten)	Pflegeschulen und Ausbildungseinrichtungen (Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen)
Festlegung Kompetenzerwartungen	Lernortspezifisch: Lehrplan und Ausbildungsordnung	Lernortübergreifend: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV)
Koordination der praktischen Ausbildung	Betrieb (betrieblicher Ausbildungsplan)	Pflegeschule
Berufsbildungsprofessional (Praxis)	Ausbilder:in	Praxisanleiter:in (betrieblich), Praxisbegleiter:in (schulisch)
Berufsbildungsprofessional (Schule)	Lehramt an beruflichen Schulen	(Pflegepädagogische) Hochschulausbildung auf Masterniveau bzw. vergleichbarem Niveau
Zuständiges Landesministerium	Kultusministerium	Gesundheits-, Arbeits- und Sozialministerium

Neben der Ausbildung im Dualen System gemäß HwO/BBiG und der Ausbildung in den Pflegeberufen gibt es weitere, allerdings quantitativ nicht so bedeutsame Varianten der Berufsausbildung. Zur Vertiefung der Besonderheiten der Berufsausbildung sei auf das Lehrbuch von Wilbers (2022) verwiesen. Eine wichtige Anlaufstelle für weitere Informationen ist auch die Webseite des Bundesinstituts für Berufsbildung (www.bibb.de).

Die Belastungsfaktoren in der Berufsausbildung

Für die Berufsausbildung erweist sich die Erörterung der Belastung und der Resilienz der Lernenden als ausgesprochen komplex, denn hier sind verschiedene Statuspassagen (z. B. Übergang in die Arbeitswelt), unterschiedliche Status (z. B. Beschäftigte:r), verschiedene Branchen und Tätigkeitsfelder (z. B. kaufmännische Tätigkeit vs. Tätigkeit in der Pflege), aber auch Zielgruppen (z. B. Auszubildende mit Behinderung) zu unterscheiden. Hinzu kommen individuelle Belastungen, etwa psychische Störungen.

Lernende in der Berufsausbildung sind zunächst Jugendliche – also einer Passage zum frühen Erwachsenenalter („Passage zur/zum Erwachsenen") – und damit den für diese Lebensphase spezifischen Belastungen ausgesetzt (Seiffge-Krenke & Lohaus 2007). Sie erfahren die für diese Lebensphase typischen körperlichen, emotional-sozialen und kognitiven Veränderungen (Wilbers 2020, 363 ff.). Sie haben die für das Jugendalter spezifischen komplexen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Hurrelmann 2016) und entwickeln eine für und in dieser Lebensphase spezifische Resilienz (Ungar et al. 2013).

Auszubildende sind außerdem in einer Passage zu einer neuen Lebenswelt, nämlich von der Schulwelt in die Arbeitswelt mit ihren Routinen, Erwartungen und Gefährdungen („Passage in die Arbeitswelt"). Sie unterliegen den für einen Berufseinstieg typischen Belastungen (Petermann & Schultheiß 2013). Auszubildende sind außerdem bezüglich ihrer Ausbildung in einer Phase des Übergangs von Novizinnen und Novizen zu Expertinnen und Experten in einer beruflichen Domäne („Passage zur Expertin bzw. zum Experten"). Typisch ist dabei für die duale Ausbildung, dass sich Auszubildende in zwei institutionellen Bezügen – Betrieb und Berufsschule – mit unterschiedlichen Bezugspersonen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen bewegen. Zu den besonderen Belastungen des Übergangs bzw. zum Einstieg in die Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase – liegen eine Reihe von empirischen Befunden vor. Dazu gehören für den Einzelhandel u. a. Belastungen aufgrund eines fehlenden Arbeitsprozesswissens, Fehler und Angst, Probleme in der Rollenfindung, Probleme in der Anpassung an den Zeitrhythmus oder Probleme in der Berufsschule, deren Bewältigung vor allem von Verantwortungsübernahme, Motivation, Anerkennung und Zufriedenheit beeinflusst wird (Besener 2011; Kutscha, Besener & Debie 2009). Lange (2019) bietet eine gute Übersicht über die vorliegenden qualitativen und quantitativen Untersuchungen zu Anforderungen, Herausforderungen und Problemlagen in der Einstiegsphase der Ausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden und zeigt in einer eigenen Untersuchung Anforderungen und Bewältigungsstrategien für das Kfz-Mechatronikhandwerk (Lange 2020).

Außerdem sind Auszubildende in ihrem Status Berufstätige in Betrieben in verschiedenen Branchen. Sie übernehmen in den Betrieben Tätigkeiten, die von vielen Beschäftigten insgesamt als intensiv und belastend erlebt werden (Hünefeld 2019). Diese Arbeitswelt verändert sich und ist mit typischen Belastungen einer modernen Arbeitswelt der digitalen Transformation (Sonntag & Feldmann 2020) verbunden. Hier zählen nach einem Literaturreview von Müller-Thur u. a. (2018) vor allem die

Folgen einer schnelleren und unvermittelten Kommunikation, häufige Unterbrechungen der Arbeit sowie die schnellere und parallele Ausführung von Arbeiten. Für die Arbeitswelt werden betrieblich orientierte Interventionen zur Stärkung der Resilienz diskutiert (Soucek, Schlett & Pauls 2020).

Bei der Betrachtung der Belastung und Resilienz der Auszubildenden müssen die Spezifika von Branchen und Tätigkeitsbereichen beachtet werden. Beispielsweise kommt es in der Alten- und Krankenpflege zu hohen psychischen, aber auch physischen Belastungen aufgrund der Pflegetätigkeit und dem damit verbundenen Zeitdruck, Arbeitsverdichtungen, schwerer körperlicher Arbeit und Abstriche in der Qualität der Pflege, aber auch atypischen Arbeitszeitlagen (Schmucker 2020).

Die Komplexität dieses anspruchsvollen Settings legt nahe, dass deren erfolgreiche Bewältigung einen „Schub" in der Entwicklung eines Menschen leisten kann. Zur spezifischen beruflichen Belastung, Krisen, Stress und Resilienz von Auszubildenden liegen empirische Daten vor (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & Wyl 2018; Kärner & Warwas 2018). Im ostschweizer Projekt „Lebenswelten Berufslernender" dominieren in einer Onlinebefragung von 953 Auszubildenden die Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb, und zwar vor allem qualitative Belastungsfaktoren wie „Komplizierte Aufgaben effizient und richtig lösen" sowie quantitative Belastungsfaktoren „Dass man meist unter sehr hohem Zeitdruck arbeiten muss", während die schulischen Anforderungen und Fragen der beruflichen Zukunft deutlich geringer ausgeprägt sind (Gebhardt & Quach 2020).

Für bestimmte *Zielgruppen* kann die Bewältigung dieser komplexen Entwicklungsanforderungen unterschiedlich verlaufen. Dazu gehören etwa Menschen mit Behinderungen oder Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Berufsausbildung, zu denen nur erste empirische Untersuchungen vorliegen (Kirchhöfer 2021). Besondere Belastungsmomente in der Berufsausbildung können dann vorliegen, wenn ein Ausbildungsabbruch (Uhly 2015) im Raum steht. Neben den Belastungen, die mit Passagen, Status und Zielgruppen zusammenhängen, kann es zu individuellen Belastungen kommen.

Förderung der Resilienz in der Berufsausbildung

Die Förderung der Resilienz kann auf drei verschiedenen, sich gegenseitig beeinflussenden Ebenen erfolgen: die Förderung der individuellen Resilienz der Lernenden und des Bildungspersonals, der institutionellen Resilienz und der systemischen Resilienz. Die Förderung der individuellen Resilienz kann drei Strategien verfolgen, nämlich die individualisierte Intervention und Prävention, etwa durch schulpsychologische Dienste, die modulare Prävention für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf und die universelle Prävention für alle Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden (Brakemeier et al. 2020). Die folgenden Ausführungen gehen nur auf die letztgenannte Strategie zur Förderung der individuellen Resilienz ein.

In der Berufsschule spielt „Resilienz" als expliziter Lerngegenstand in den kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen kaum eine Rolle. Im dritten großen Subjektbereich der Berufsbildung, der Berufsbildung für personenbezogene Dienstleistungen, ist Resilienz hingegen ein wichtiger Lerngegenstand. In der Pflege-

ausbildung werden Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen explizit modelliert (Wittmann, Weyland & Warwas 2020). In diesem Bereich der Berufsbildung wird die universelle Förderung der Resilienz, etwa durch Lehrplanvorgaben, implementiert.

Zum Teil wird in beruflichen Schulen der Lerngegenstand „Resilienz" in Form von Projekten aufgegriffen. Ein Beispiel stellt das bayerische Projekt „STARK" zu Resilienz und Stresskompetenz in Schule und Ausbildung der Schule-Wirtschaft-Akademie im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (www.stark-bayern.de) dar.

Der Begriff der individuellen Resilienz wird unterschiedlich verstanden. Einigkeit dürfte jedoch dahingehend bestehen, dass die Fähigkeit im Umgang mit komplexen, offenen Situationen in einem sozialen Austausch ein zentraler Aspekt individueller Resilienz ist. Dies jedoch spricht unmittelbar die Zielsetzungen beruflicher Bildung an, und zwar für Betrieb und Berufsschule.

Die Berufsschule hat den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, welche Fachkompetenz und personale Kompetenz umfasst, zu ermöglichen. Junge Menschen sind „zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit" (KMK 2018, 17) zu befähigen. Dazu hat der Unterricht handlungsorientiert zu erfolgen. Didaktischer Bezugspunkt sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind.

Lernen in der Berufsbildung, sowohl in der Schule als auch im Betrieb, soll sich am Modell der vollständigen Handlung orientieren. Vollständige Handlungen sind im Sinne der Tätigkeitspsychologie (Volpert 1983) Handlungen mit hohem Tätigkeitsspielraum bzw. Freiheitsgraden (Hacker 2005, 253). Unvollständigen Handlungen fehlen eigenständig durchzuführende Vorbereitungs-, Organisations- und Kontrolletappen.

Vollständige Handlungen berücksichtigen auch soziale Prozesse, zum Beispiel die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung (KMK 2018). In den Berufsschulen führt dies zur Arbeit mit Lernsituationen, d. h. Lernumgebungen, die hochgradig selbstgesteuert und kooperativ angelegt sind (Wilbers 2020, 2021). In der Berufsschule kann daher ein wichtiger Ansatzpunkt zur universellen Förderung der individuellen Resilienz der Lernenden in der Arbeit mit Lernsituationen gesehen werden.

Analoges gilt für die betriebliche Bildung. Auch hier hat die Arbeit mit Lernmethoden, die dem Modell der vollständigen Handlung folgen, etwa im Modell des auftragsorientierten Lernens (Wilbers 2021, 209 ff.), einen hohen Stellenwert.

Fazit

Die Berufsausbildung ist durch eine umfassende Konstruktion gekennzeichnet, die betriebliche und schulische Lernwelten miteinander verbindet. Dies mündet in ein komplexes Setting von Entwicklungsfaktoren und Passagen, die zu psychischen Belastungen führen können. Der zentrale Ansatzpunkt zur universellen Förderung der individuellen Resilienz – also aller Auszubildenden – besteht vor allem in der Besinnung auf die Ziele der Berufsausbildung und die Förderung durch Lernmethoden, die sich am Modell der vollständigen Handlung orientieren.

Literatur

Anders, J., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022): Bildung und Resilienz. (hrsgg. v. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V.). Münster.

Besener, A. (2011): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Eine empirisch-qualitative Analyse. Essen.

Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. et al. (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. In; Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 49 (1), 1–31.

Gebhardt, A. & Quach, H. S. (2020): Welchen Herausforderungen begegnen Auszubildende im Berufs- und Privatleben? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (38), 1–31.

Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 58). 2. Auflage. Bern.

Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & Wyl, A. von (2018): Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Berlin, Heidelberg, 23–39.

Hünefeld, L. (2019): Zeitdruck und Co – Wird Arbeiten immer intensiver und belastender? https://doi.org/10.21934/BAUA:FAKTEN20190204 [Abruf vom 20.10.2021].

Hurrelmann, K. (2016): Bildung und Gesundheit im Jugendalter. In: Bilz, L., Sudeck, G., Bucksch, J., Klocke, A., Kolip, P., Melzer, W. et al. (Hrsg.): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys "Health Behaviour in School-aged Children". Weinheim, 18–34.

Kärner, T. & Warwas, J. (2018): Stress im Unterricht? Prozessanalysen zu Interaktionseffekten unterrichtlicher Anforderungen und individueller Ressourcenbewertungen auf physische und psychische Stresssymptome von Berufsschüler/innen. In: Unterrichtswissenschaft 46 (2), 185–214.

Kirchhöfer, F. (2021): Herausforderungen von Geflüchteten und Neuzugewanderten in der dualen Ausbildung. Erste Zwischenergebnisse der Begleitforschung zum Mentoring-Projekt WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf. Nürnberg, im Druck.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland) (2018): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Kutscha, G., Besener, A. & Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen.

Lange, S. (2019): Die Berufsausbildungseingangsphase. Anforderungen an Auszubildende und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks. Bielefeld.

Lange, S. (2020): Die Lebenswelterweiterung der Jugendlichen zu Beginn der Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, (38), 1–14.

Müller-Thur, K., Angerer, P., Körner, U. & Dragano, N. (2018): Arbeit mit digitalen Technologien, psychosoziale Belastungen und potenzielle gesundheitliche Konsequenzen. In: Arbeitsmedizin. Sozialmedizin. Umweltmedizin (6), 388–391.

Petermann, U. & Schultheiß, J. (2013): Übergänge: Beruf als Zukunft. In: Steinebach, C. & Gharabaghi, K. (Hrsg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Berlin, Heidelberg, 147–163.

Schmucker, R. (2020): Arbeitsbedingungen in Pflegeberufen. In: Jacobs, K., Kuhlmey, A., Greß, S., Klauber, J. & Schwinger, A. (Hrsg.): Pflege-Report 2019: Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher? Berlin, Heidelberg. 49–60. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58935-9_3

Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen.

Sonntag, K. & Feldmann, E. (2020): Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung im Arbeitskontext und nachfolgende Maßnahmen. In: Michel, A. & Hoppe, A. (Hrsg.): Handbuch Gesundheitsförderung bei der Arbeit: Interventionen für Individuen, Teams und Organisationen. Wiesbaden, 1–16.

Soucek, R., Schlett, C. & Pauls, N. (2020): Interventionen zur Förderung von Resilienz im Arbeitskontext. In: Michel, A. & Hoppe, A. (Hrsg.): Handbuch Gesundheitsförderung bei der Arbeit: Interventionen für Individuen, Teams und Organisationen. Wiesbaden, 1–16.

Uhly, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn.

Ungar, M., Bottrell, D., Tian, G.-X., Wang, X., Whittaker-Stemmler, J., Pfeiffer, J. et al. (2013): Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In: Steinebach, C. & Gharabaghi, K. (Hrsg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Berlin, Heidelberg, 1–19.

Volpert, W. (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage. Köln.

Wilbers, K. (2020): Wirtschaftsunterricht gestalten. 5. Auflage. Berlin.

Wilbers, K. (2022): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. 3. Auflage. Berlin.

Wittmann, E., Weyland, U. & Warwas, J. (2020): Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen für die Pflegeausbildung modellieren. Der Ansatz des Forschungsprojekts EKGe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 49 (2), 38–39.

4.2.2.2 Belastungserleben von Auszubildenen in der Corona-Pandemie

Hans-Walter Kranert & Sophie C. Holtmann

Die Sars-CoV2-Pandemie wird hinsichtlich der psychischen Gesundheit als „neuer, einzigartiger, multidimensionaler und potenziell toxischer Stressfaktor" eingestuft (Brakemeier et al. 2020, 3). Die Toxizität umgreift dabei alle Altersgruppen der Bevölkerung, wenn auch in unterschiedlichem Maße (Wagschal et al., 2021). Die Gruppe junger Menschen in der dualen Beruflichen Bildung befindet sich im Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter. Dieses Transitionsalter birgt diverse, noch nicht abgeschlossene Entwicklungsaufgaben und gilt aufgrund der Anforderung, neue (soziale) Rollen zu finden, als besonders vulnerable biografische Phase für das Erleben psychischer Belastungsmomente (Brakemeier et al. 2020, 7 f.) – nochmals verstärkt in der Corona-Pandemie. Diese Altersspanne ist nach Auffassung von Arnett (2000) deutlich erweitert und reicht mit mannigfachen Konsequenzen bis in das dritte Lebensjahrzehnt hinein. In dieser Altersstufe finden sich auch junge Menschen wieder, die einen Bildungsgang innerhalb des dualen Systems absolvieren. Zu erlebten Belastungsmomenten dieser Zielgruppe innerhalb der Berufsausbildung finden sich kaum Aussagen – sowohl für die Zeit während der Pandemie als auch jenseits davon. Die Autorin und der Autor widmen sich dieser Lücke in der Forschung schon seit mehreren Jahren. Aus der kürzlich abgeschlossenen Studie „Corona und Berufsausbildung (CoBa)" werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse zur Diskussion gestellt.

Auszubildende als vulnerable Gruppe

Der Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in die Phase beruflicher Bildung kann als krisenhaftes Ereignis eingestuft werden (Stein & Kranert 2020). Neben der zentralen Frage der Berufswahl sind in dieser Phase auch Entwicklungsaufgaben wie die Ablösung von der Herkunftsfamilie und auch die Identitätsentwicklung zu bewältigen (Kranert & Stein 2019). Aufgrund der zeitlichen Erweiterung der Bildungsprozesse in industrialisierten Ländern ist des Weiteren eine Verlängerung bzw. auch Verzögerung des Entwicklungsprozesses anzunehmen; zugleich können sich junge Menschen in dieser Phase – bei wahrgenommener Diskrepanz zwischen aktuellen Möglichkeiten und gesetzten Entwicklungszielen bzw. Anforderungen – einem Entwicklungsdruck sowie auch einer „längeren Beelterung" ausgesetzt sehen (Seiffge-Krenke 2015, 169 f.). Diese, aber auch weitere Faktoren begründen eine erhöhte Vulnerabilität für psychische Belastungen. Jacobi et al. (2014, 81 f.) konstatieren für die Altersgruppe der 18- bis 34-jährigen Erwachsenen eine Prävalenzrate klinisch relevanter, psychischer Störungsmomente von knapp 37 Prozent, wobei Frauen im Vergleich noch höhere Raten aufweisen; für die nachfolgenden Alterskohorten werden abnehmende Raten und eine Annäherung der Geschlechterverteilung festgestellt. Damit weist diese Altersgruppe ein deutlich höheres Belastungserleben auf, als dies für das Kinder- und Jugendalter berichtet wird (Hölling et al. 2014; Klipker et al. 2018). Zugleich stehen biografisch vorgelagerte Belastungsmomente mit einer langfristigeren bis hin zur chronifizierten Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit und auch

der Lebenszufriedenheit im Heranwachsendenalter im Zusammenhang (Schlack et al. 2021). Dies kann zu Beeinträchtigungen der Teilhabechancen allgemein, aber eben auch an (beruflichen) Bildungsprozessen führen, was sich angesichts der Corona-Pandemie noch aggravieren dürfte. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Phänomen für die Gruppe der Auszubildenden im dualen System – immerhin ein Anteil von etwa einem Drittel einer Alterskohorte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 152) – nicht stärker fokussiert wird, um u. a. in der berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Ausgestaltung entsprechender Bildungsgänge Berücksichtigung zu finden.

Unabhängig von der Corona-Pandemie sind zu diesem Themenfeld nur wenige relevante Publikationen zu identifizieren. Diese gruppieren sich vornehmlich um folgende Aspekte:

- wahrgenommene Unterrichts- bzw. Ausbildungsqualität (vgl. etwa BiBB 2018; Dietzen et al. 2014; Ernst 2016; Wenner 2018),
- erlebte Stressmomente innerhalb der Berufsausbildung (vgl. etwa DGB 2016, 2020),
- subjektiv berichtete Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten in unterschiedlichen berufsschulischen Settings (vgl. etwa Kranert & Stein 2016; Stein, Kranert & Wagner 2016; Stein et al. 2015) sowie
- vorzeitige Vertragslösungen und damit zusammenhängende Faktoren (vgl. etwa Greilinger 2013; Kemmler 2012; Rohrbach-Schmidt & Uhly 2015).

Die vorliegenden Studien zeigen, dass sich ein erheblicher Anteil von Auszubildenden als belastet einschätzt, vor allem hinsichtlich des Leistungs- und Zeitdrucks, aber auch bezogen auf das soziale Miteinander am Ausbildungsplatz; somit steht die wahrgenommene Qualität an beiden Lernorten in direkter Verbindung zum psychischen Wohlbefinden. Bei eigenen Erhebungen der Autorin und des Autors unter Berufsschülerinnen und -schülern konnte ein Belastungserleben mittels Selbstauskunft in Höhe von etwa einem Viertel bis zu einem Drittel der Stichproben dokumentiert werden. Diese Aspekte können im Zusammenhang mit einer vorzeitigen Vertragslösung nochmals eine neue Qualität gewinnen. Ein hemmender Faktor für eine vertiefende Auseinandersetzung ist möglicherweise das Fehlen eines primär pädagogisch ausgerichteten Instruments zur Erfassung von derartigen Belastungsmomenten dieser Alterskohorte (Holtmann, Kranert & Stein 2020; Kranert & Stein 2020).

Auszubildende in der Corona-Pandemie

Aufgrund dieser Ausgangssituation ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch unter dem Vorzeichen der Corona-Pandemie psychische Belastungsmomente unter Auszubildenden nicht spezifisch erfasst werden. Vergleichsstudien zur Situation vor der Pandemie wären aufgrund einer fehlenden Datenbasis kaum möglich – wie dies beispielsweise für die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen systematisch erfolgt (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2020, 2021). Stattdessen konzentriert sich die Forschung zur dualen Ausbildung in der Corona-Pandemie auf folgende Themenkreise:

- grundlegende Fragestellungen zur Gestaltung beruflicher Bildung sowie zu Handlungsnotwendigkeiten, insbesondere auch an den Übergängen und Perspektiven für die postpandemische Phase (vgl. Barlovic, Ullrich & Wieland 2021; Bellmann 2020, 2021; Bellmann & Fitzenberger 2021; Buschfeld et al. 2020; Esser & Ertl 2021; Klös, Seyda & Werner 2020; Maier 2020);
- Auswirkungen auf die Berufsausbildung am Lernort Betrieb sowie Veränderung des Ausbildungsumfeldes oder Stand des digitalen Lernens (Biebeler & Schreiber 2020; Ebbinghaus 2021);
- Erfassung eines globalen Belastungsempfindens oder von (Mehrfach-)Belastungen bei einzelnen Berufs- bzw. Zielgruppen vor allem hinsichtlich der Bewältigung sowie des Abschlusses des Bildungsgangs (vgl. DGB Jugend 2021; Raecke & Volvakov 2021; Schnitzler et al. 2021; Schreyer & Bauer 2021; Solga 2020).

Eine differenzierte Beantwortung der grundsätzlichen Fragestellung zu psychischen Belastungen unter Auszubildenen vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie steht somit noch aus – und dies, obwohl umfassende Studien zur Erfassung eben dieses Phänomens unter Arbeitnehmenden vorliegen (Bonin et al. 2021, 33 f.; Schmidtke et al. 2021); zugleich sind teils deutliche Zukunftssorgen unter Schulabgängerinnen und -abgängern evident (Andresen et al. 2021; Anger et al. 2021).

Corona und Berufsausbildung (CoBa) – eine regionale Studie

Mit dem Projekt CoBa wollen die Autorin und der Autor einen Beitrag leisten, die aufgezeigte Forschungslücke ein Stück zu verringern. Wie für andere Lebensbereiche zeitigt die Corona-Pandemie auch Konsequenzen für die duale Berufsausbildung. Zum einen ergaben sich für den Lernort Berufsschule aufgrund von Schulschließungen Fragen nach der Gestaltung eines Distanzunterrichts (vgl. Helm, Huber & Loisinger 2021; Huber et al. 2020). Im Unterschied zum allgemeinbildenden Schulsystem erfolgt hier jedoch der Unterricht in Teilzeit – tageweise oder in Blöcken; in einzelnen Ausbildungsberufen findet der Unterricht auch an einer landesweiten oder sogar bundesweiten Sprengelschule statt (Pahl 2014, 197 ff.). Zum anderen waren die Auszubildenden auch im Lernort Betrieb mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Je nach Berufsfeld kam es zu keiner, teilweiser oder vollständiger Einschränkung des Geschäftsbetriebes; die betriebliche Leistungserstellung war branchenspezifisch reduziert – oder aber auch deutlich erhöht. Räumliche oder zeitliche Trennungen innerhalb der Belegschaft – auch in Verbindung mit der Möglichkeit zum Homeoffice – wurden vorgenommen. Bei erheblichem Arbeitsausfall wurde auch Kurzarbeit in Anspruch genommen, wodurch Kolleginnen und Kollegen, aber auch Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb nicht verfügbar waren (Biebeler & Schreiber 2020; Ebbinghaus 2021).

Unter Berücksichtigung dieser besonderen Ausgangslage wurden für das Projekt CoBa vier Zielsetzungen fokussiert:

1. Identifikation psychischer Belastungssituationen von Auszubildenden,
2. Analyse der erlebten wie auch gewünschten Unterstützungsmaßnahmen in Berufsschule und Betrieb,
3. Analyse der Gesamtzufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf wie auch des erwarteten Ausbildungserfolgs sowie zusammenfassend
4. Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Prävention von psychischen Belastungen im Kontext der dualen Berufsausbildung.

Hierfür wurde ein onlinegestützter Fragebogen mit insgesamt 83 Items entwickelt, der sowohl offene als auch geschlossene Antwortformate beinhaltete (Döring & Bortz 2016, 401 ff.). Erhobene Aspekte waren hierbei allgemeine, demografische Merkmale (7 Items), die erlebte Situation in Berufsschule und Betrieb (5), das standardisiert erfasste subjektive psychische Wohlbefinden mit dem „WÜ-Wo-Azubi“ (Holtmann 2022) und zukunftsgerichtete Sorgen über die Ausbildung (69) sowie eine Gesamtbeurteilung der Ausbildung während der Pandemie (2). Der Zugang zum Forschungsfeld wurde über eine Kooperation mit der Handwerkskammer Unterfranken sowie der Industrie- und Handelskammer Würzburg-Schweinfurt ermöglicht. In den Monaten Mai und Juni 2021 wurde die Erhebung durchgeführt. Hierfür wurden alle aktuell in den entsprechenden Verzeichnissen eingetragenen Auszubildenden (N = 6.718) via E-Mail seitens beider Kammern kontaktiert und um Teilnahme an der Onlineerhebung gebeten. Insgesamt wurden N = 1.820 Aufrufe des Fragebogens registriert, vollständig bearbeitet wurden N = 765, was einer Rücklaufquote von etwa 11,4 % entspricht. Ausgeschlossen wurden Auszubildende, die über 30 Jahre alt waren oder bei denen kein Einverständnis zur Datenauswertung vorlag, welches zu Beginn des Fragebogens abgefragt wurde. Somit konnten schlussendlich N = 692 Fragebögen in die Analyse miteinbezogen werden.

Stichprobe

Hinsichtlich demografischer Merkmale weist die Stichprobe einen Altersmittelwert von M = 20,09 Jahre (SD = 2,88, Min = 15, Max = 30) auf, hinsichtlich des angegebenen Geschlechts ist sie annähernd gleich verteilt (weiblich 47,1 %, männlich 52,3 %, divers 0,6 %); bundesweit fanden sich im Vergleich unter den 2020 neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen jedoch lediglich etwa 36 Prozent Frauen (BMBF 2021, 52). 95,4 Prozent der Auszubildenden in der Stichprobe benennen als Muttersprache Deutsch. Über die Verteilung der vor der Berufsausbildung erreichten allgemeinbildenden Schulabschlüsse gibt Tabelle 1 Auskunft.

Tabelle 1: Demografische Merkmale der Stichprobe – Schulabschluss und Geschlecht

Schulabschluss	männlich	weiblich	divers	Gesamt
kein Abschluss	3	0	0	3
(qualifizierender) Hauptschulabschluss	70	43	0	113
Mittlere Reife	199	170	3	372

(Fortsetzung Tabelle 1)

Schulabschluss	männlich	weiblich	divers	Gesamt
Hochschulreife	89	110	1	200
Sonstige	1	3	0	4
Gesamt	**362**	**326**	**4**	**692**

Etwa vier Fünftel der Stichprobe kann demgemäß mindestens auf ein mittleres Bildungszertifikat verweisen. Im Vergleich mit den 2020 bundesweit abgeschlossenen Ausbildungsverträgen findet sich hier ein höherer Anteil von Auszubildenden mit mittlerer Reife (etwa 53 % vs. bundesweit etwa 41 %) (BMBF 2021, 56). Abschlüsse auf Ebene der Hauptschule (Bayern: Mittelschule) sowie Förderschule sind hingegen deutlich unterrepräsentiert (etwa 16 % vs. bundesweit etwa 28 %) (ebd.).

Insgesamt 106 unterschiedliche Ausbildungsberufe werden in der Stichprobe erfasst. Da die Häufigkeit der vertretenen Berufe stark variiert (Min = 1, Max = 83), werden diese in Berufsfelder geclustert, um einerseits berufsfeldbezogene statistische Analysen durchführen zu können, andererseits aber auch den individuellen Datenschutz zu gewährleisten. Hierzu wird eine dreigeteilte Systematik angelegt; die Zuordnung erfolgt auf Basis berufskundlicher Informationen der Kammern sowie auch der Bundesagentur für Arbeit (Tab. 2).

Tabelle 2: Demografische Merkmale der Stichprobe – Berufsfeld und Geschlecht

Berufsfeld	männlich	weiblich	divers	gesamt
Industrie und Handwerk	51	21	0	72
Industrie und Handel	120	222	2	344
Handwerk	191	83	2	276
Gesamt	**362**	**326**	**4**	**692**

Damit repräsentieren etwa 40 Prozent der Stichprobe Berufsbilder, die in die Zuständigkeit der Handwerkskammer fallen, während etwa 60 Prozent der Industrie- und Handelskammer zuzuordnen sind. Dies entspricht nahezu der bundesweiten Verteilung hinsichtlich der Zuständigkeitsbereiche bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in 2020 (BMBF 2021, 45 f.). Hinsichtlich der beteiligten Ausbildungsjahre ergibt sich in etwa ein gleichmäßiger Anteil über eine dreijährige Ausbildungszeit hinweg (Ausbildungsjahr 1: 39,3 %; 2: 30,6 %; 3: 29,6 %; ergänzend 4: 4 %). Der Lernort Berufsschule ist für etwa 88 Prozent der Auszubildenden im Regierungsbezirk Unterfranken verortet und damit als regional zu kennzeichnen. Am Lernort Betrieb melden etwa die Hälfte der Befragten (47,2 %) pandemiebedingte Einschränkungen im Geschäftsbetrieb.

Ergebnisse

Aus der umfassenden Datenbasis werden im Folgenden lediglich ausgewählte Ergebnisse zu acht Fragebogenitems berichtet; anhand dieser soll ein erster Überblick über die Studie und die damit intendierte inhaltliche Ausrichtung gegeben werden. Zugleich eröffnet diese Auswahl einen kompakten Einblick in das Belastungserleben von Auszubildenden in der Corona-Pandemie.

Erwarteter Ausbildungsverlauf und Ausbildungserfolg

Mithilfe zweier eigens formulierter Items wurden die Auszubildenden um eine globale Einschätzung ihrer aktuellen Ausbildungssituation unter den Bedingungen der Corona-Pandemie befragt. Hierzu wurden Satzanfänge formuliert, welche anhand dreier Antwortvorgaben sinnvoll ergänzt werden konnten (vgl. Döring & Bortz 2016, 408). In einer deskriptiven Analyse des Antwortverhaltens ergeben sich folgende Häufigkeitsverteilungen, getrennt nach Geschlecht (Tab. 3 und 4):

Tabelle 3: Erwarteter Ausbildungsverlauf – Verteilung des Antwortverhaltens

Ich erwarte, dass meine Ausbildung aufgrund von Corona insgesamt...	männlich	weiblich	divers	gesamt	
...besser verläuft.	16	14	1	31	**4,5 %**
...gleich gut verläuft.	111	110	0	221	**31,9 %**
...schlechter verläuft.	235	202	3	440	**63,6 %**

Tabelle 4: Erwarteter Ausbildungserfolg – Verteilung des Antwortverhaltens

Ich erwarte, dass ich meine Ausbildung aufgrund von Corona insgesamt...	männlich	weiblich	divers	gesamt	
...besser abschließe.	27	24	0	51	**7,4 %**
...gleich gut abschließe.	165	171	2	338	**48,8 %**
...schlechter abschließe.	170	131	2	303	**43,8 %**

Das Antwortverhalten gibt einen ersten Einblick in die subjektive Bewertung des Ausbildungsgeschehens. Etwa zwei Drittel der Stichprobe erwarten, dass ihre Ausbildung schlechter verläuft als bisher. Hinsichtlich des angestrebten Berufsabschlusses reklamieren etwa zwei Fünftel für sich niedrigere Chancen auf einen individuell angemessenen Abschluss im Vergleich zu einer Ausbildungszeit jenseits der Corona-Pandemie.

Erlebte Unterstützung an den Lernorten Berufsschule und Betrieb

Ebenfalls mit zwei eigens formulierten Items, denen jedoch ein offenes Antwortformat zugrunde gelegt wurde, sollten die als bedeutsam erlebten Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung der Berufsausbildung – getrennt nach den beiden Lernorten – erfasst werden. Der Umfang der getätigten Aussagen reichte dabei von Schlag-

wörtern bis hin zu kurzen Textpassagen. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) untersucht. Mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgte eine inhaltliche Reduzierung und induktive Bündelung zu Kategorien (ebd., S. 68).

Auf die Fragestellung „welche Unterstützung haben Sie während der Corona-Pandemie von der Berufsschule erhalten, um Ihre Ausbildung zu schaffen?“, wurde von n = 672 Auszubildenden wie folgt geantwortet (Tab. 5):

Tabelle 5: Unterstützung durch die Berufsschule – Kategoriensystem

Kategorie	**Subkategorie**	**Anzahl codierter Segmente**	
unterrichtsbezogene Unterstützung	Distanzunterricht – synchron/asynchron	371	**514**
	zusätzliche Lernangebote der Berufsschule	19	
	spezifische Angebote zur Prüfungsvorbereitung	19	
	Flexibilisierung bzgl. der Leistungserhebungen	14	
	Lernmaterialien/Lernprogramme online	45	
	technische Ausstattung mit Hard-/Software, Online-Zugang	46	
personale Unterstützung	Lehrkraft als Ansprechpartner:in, Unterstützer:in und Berater:in	67	**71**
	weitere externe Ansprechpartner:innen	4	
Sonstiges		**9**	
keine/sehr geringe wahrgenommene Unterstützung		**182**	

Etwa ein Viertel der Antwortenden nehmen keine besonderen oder sehr geringe Unterstützungsleistungen seitens der Berufsschule wahr. Drei Viertel hingegen benennen im Durchschnitt etwa 1,21 Maßnahmen, die sie seitens der Berufsschulen als hilfreich zur Bewältigung der Berufsausbildung einstufen. Hierzu zählt mit 371 codierten Segmenten vorwiegend der Distanzunterricht, der in unterschiedlichen Umsetzungsformen auftritt. Ebenfalls häufiger benannt sind technische Hilfestellungen sowie zur Verfügung gestellte Lernmaterialien. Eine stärker individualisierende Umsetzung sowie zusätzliche Lernangebote oder auch eine Flexibilisierung in den Leistungserhebungen werden jedoch vergleichsweise selten angeführt. Ebenso wird mit 71 Nennungen auf eine erlebte personale Unterstützungsleistung verwiesen.

Bei der analogen Fragestellung hinsichtlich der Unterstützungsleistungen vonseiten des Betriebes äußerte sich mit N = 656 ebenso ein hoher Anteil der Gesamtstichprobe (Tab. 6):

Tabelle 6: Unterstützung durch den Ausbildungsbetrieb – Kategoriensystem

Kategorie	**Subkategorie**	**Anzahl codierter Segmente**	
Lernangebote	Vertiefung der Ausbildungsinhalte/Lernmaterialien/zusätzliche praktische Übungen	54	**189**
	innerbetriebliche Lernzeit für den Unterrichtsstoff der Berufsschule	47	
	Prüfungsvorbereitung (Zeit, Übungsangebote und -materialien)	34	
	zusätzlicher Unterricht (innerbetrieblich/außerbetrieblich)	54	
Personale Unterstützung	Ansprechpartner:in (systematisch/unsystematisch): Austausch, Verständnis, Unterstützung, Feedback (proaktiv/reaktiv)		**87**
Rahmen-bedingungen	IT-Ausstattung (Hard-/Software) für Homeoffice; Nutzen von Druckern/Räumen für Distanzunterricht	35	**212**
	finanzielle Unterstützung (Prämie, Sonderurlaub, Lernmaterialien)	48	
	Homeoffice	78	
	Hygienemaßnahmen im Kontext von COVID-19	51	
Sonstiges			**22**
Berufsausbildung verläuft unverändert			**43**
kontinuierliche/umfassende Unterstützung			**14**
keine/sehr geringe wahrgenommene Unterstützung			**238**

Etwa ein Drittel der antwortenden Auszubildenden reklamiert keine spezifischen pandemiebedingten Unterstützungsleistungen aufseiten des Ausbildungsbetriebes. Aus der verbleibenden Stichprobe wurden hingegen im Durchschnitt etwa 1,36 betriebliche Unterstützungsleistungen angeführt. In 14 Fällen wurden diese global als umfassend und kontinuierlich beschrieben; in 43 Fällen verlief die betriebliche Berufsausbildung aus der Wahrnehmung der Auszubildenden auch unter den Bedingungen der Corona-Pandemie unverändert weiter. Zu etwa gleichen Teilen finden sich weitere Unterstützungsleistungen im Hinblick auf Lernangebote innerhalb des Betriebes und auch hinsichtlich entsprechend gestalteter Rahmenbedingungen wieder. Lernunterstützung bezieht sich vornehmlich auf berufsschulische Inhalte. Hier werden zum einen strukturierte Unterrichtsangebote erwähnt sowie auch die Einräumung von Lernzeit innerhalb des betrieblichen Settings. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen werden die IT-Ausstattung sowie das Ermöglichen von Arbeiten im Homeoffice explizit angeführt; aber auch ein finanzieller Ausgleich in Form von Prämien oder für Lernmaterialien wie auch vorgehaltene Hygienemaßnahmen werden besonders hervorgehoben. Bei 87 Nennungen wird eine personale Unterstützung als besonders bedeutsam zur Bewältigung der eigenen Berufsausbildung wahrgenommen. Hierbei werden neben unterstützenden Momenten vor allem auch der soziale Austausch und das Feedback zum eigenen Ausbildungsstand betont.

(Sorgenvoller) Blick in die Zukunft

Die Auszubildenden wurden des Weiteren gebeten, Auskunft über ihre mögliche persönliche Besorgnis hinsichtlich der Berufsausbildung wie auch der beruflichen Zukunft zu geben. Hierzu wurden vier Items entwickelt, deren Aussagen mithilfe einer sechsstufigen Likertskala (nie, selten, manchmal, häufig, oft, immer) bewertet werden sollten (Döring & Bortz 2016, 269 ff.). Die errechneten Mittelwerte finden sich getrennt nach Geschlecht in Tabelle 7 wieder. Ergänzend werden signifikante Unterschiede auf Basis einer einfaktoriellen Varianzanalyse berichtet.

Tabelle 7: Blick in die Zukunft – Mittelwertvergleich

Item	männlich M (SD)	weiblich M (SD)	divers M (SD)	gesamt M (SD)
Ich mache mir Sorgen, dass ich die Ausbildung nicht abschließen kann.	2,57 (1,58)	2,86* (1,63)	4,00 (1,83)	2,72 (1,61)
Ich mache mir Sorgen, dass ich meinen Ausbildungsplatz verliere.	1,72 (1,14)	1,87 (1,35)	1,50 (,58)	1,79 (1,24)
Ich mache mir Sorgen um meine berufliche Zukunft nach der Ausbildung.	2,63 (1,61)	2,98** (1,68)	4,00 (2,31)	2,80 (1,66)
Ich mache mir Sorgen, dass ich nach der Ausbildung nicht übernommen werde.	2,07 (1,46)	2,49** (1,68)	4,25 (2,06)	2,28 (1,59)

* Der Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden ist signifikant auf einem Niveau von $p < ,05$ bzw. ** auf einem Niveau von $p < ,01$.

Bei einem Mittelwert von 2,5 (manchmal bis häufig) zeigt sich vor allem bei Frauen ein sorgenvollerer Blick in die Zukunft. Sie machen sich signifikant ($p \leq .05$) häufiger Sorgen um ihren Ausbildungsabschluss. Demgegenüber stehen nur gelegentlich Sorgen um den Verlust des Ausbildungsplatzes. Für die Frage nach Sorgen um die berufliche Zukunft ergeben sich wiederum höhere Werte, wobei die weiblichen Auszubildenden im Mittel „häufig“ von Zukunftssorgen berichten. Ebenso sind Sorgen um eine Übernahme in ein Arbeitsverhältnis nach der Ausbildung auszumachen, wenn auch gegenüber der grundsätzlichen Sorge um die berufliche Zukunft in leicht reduziertem Ausmaß. Bemerkenswert sind hierbei die besonders hohen Mittelwerte (Antwortformat „oft“) bei der Teilgruppe von Auszubildenden, die als geschlechtliche Identität „divers“ angegeben haben; dabei ist allerdings die sehr kleine Stichprobe von N = 4 zu berücksichtigen.

Fazit

Der Einblick in die Ergebnisse der CoBa-Studie zeigt skizzenhaft das Belastungserleben von Auszubildenden in der Corona-Pandemie auf; hierbei sind mögliche Limitationen der Untersuchung wie eine Analyse auf Basis ausgewählter Items, ein erhöhter Frauenanteil, eine geringe Repräsentanz niedriger Schulabschlüsse sowie nicht aufgeführte Vergleichsdaten vor der Corona-Pandemie zu beachten. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden zeigt eine pessimistische Erwartungshaltung aufgrund der Pandemie hinsichtlich des Ausbildungsverlaufs. Die erlebte Unterstützungsleistung auf-

seiten der Berufsschule wird vor allem im Distanzunterricht gesehen; dies wird zu einem nicht unerheblichen Teil aufseiten der Ausbildungsbetriebe durch entsprechende Lernangebote ergänzt. Auch über das Bereitstellen entsprechender Rahmenbedingungen sichert dieser Ausbildungspartner im Wesentlichen das Gelingen von Berufsausbildung ab. Dennoch blicken die Auszubildenden – und dabei weibliche verstärkt – häufig sorgenvoll auf ihre aktuelle Ausbildung sowie auch auf ihre berufliche Zukunft. Dieses Belastungserleben gilt es – auch postpandemisch – gezielter in den Blick zu nehmen und hierfür auch in der Berufsausbildung Raum zur Auseinandersetzung einzuräumen. Vor allem soziale Aspekte wie reduzierte Sozialkontakte, eingeschränkte Arbeitsmöglichkeiten oder auch die Ausübung von pandemisch besonders bedeutsamen Berufen bilden Risikofaktoren für die Entstehung ausgeprägterer psychischer Belastungen (Brakemeier et al. 2020, 16 ff.). Hier könnten präventiv wie interventiv proaktiv gestaltete, personale Unterstützungsangebote an beiden Lernorten wirken; entsprechende Überlegungen zur Wahrnehmung dieses genuin pädagogischen Auftrages als Ansprechpartner:in und Begleiter:in sind aus der Forschung zu Ausbildungsabbrüchen bekannt (vgl. Deuer 2012; Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009). Im Antwortverhalten der Auszubildenden findet sich diese Komponente zwar bereits wieder, wenn auch in deutlich geringerem Umfang als andere Maßnahmen. Darüber hinaus werden mithilfe einer umfassenden und vertiefenden Analyse der Daten noch weitere Aspekte zur Prävention von psychischen Belastungen in der dualen Berufsausbildung zu generieren sein.

Literatur

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Gütersloh.

Anger, S. et al. (2021): Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu. IAB-Forum. Nürnberg.

Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In: American Psychologist 55 (5), 469–480.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland, C. (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2021. Gütersloh.

Bellmann, L. et al. (2020): Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet. IAB-Forum. Nürnberg.

Bellmann, L. et al. (2021): Jeder zehnte ausbildungsberechtigte Betrieb könnte im kommenden Ausbildungsjahr krisenbedingt weniger Lehrstellen besetzen. IAB-Forum. Nürnberg.

Bellmann, L. & Fitzenberger, B. (2021): Die Covid-19-Krise der Berufsausbildung. In: WSI Mitteilungen (74) 4, 262.

Beyer, A.-K. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journal of Health Monitoring 6 (4), 3–20.

Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020): Ausbildung in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe. Leverkusen.

Bonin, H., Krause-Pilatuis, A. & Rinne, U. (2021): Arbeitssituation und Belastungsempfinden im Kontext der Corona-Pandemie. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von abhängig Beschäftigten im Februar 2021 – Expertise. Berlin.

Brakemeier, E. L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. & Schneider, S. (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 49 (1), 1–31.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2018): Ausgestaltung der Berufsausbildung und Handeln des Bildungspersonals an den Lernorten des dualen Systems. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021): Berufsbildungsbericht 2021. Bonn.

Buschfeld, D., Bylinski, U., Giezek, B., Klös, H. P., Kohlrausch, B., Sloane, P. F. & Solga, H. (2020): Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116 (4), 682–695.

Deuer, E. (2012): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In: Baumeler, C. V., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.): Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges LernenPraelab. Landau.

Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (2016): Ausbildungsreport 2016. Schwerpunkt: Psychische Belastungen in der Ausbildung. Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (2020): Ausbildungsreport 2020. Schwerpunkt: Mobilität und Wohnen. Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund Jugend (Hrsg.) (2021): Corona-Ausbildungsstudie. Sonderstudie zu den Auswirkungen der Corona-Krise auf die duale Berufsausbildung. Berlin.

Dietzen, A. et al. (2014): Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen (Aqua.Kom). Abschlussbericht. Bonn.

Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Wiesbaden.

Ebbinghaus, M. (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Betriebe und Ausbildung. Ergebnisse einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 117 (1), 101–126.

Ernst, C. (2016): Forschungsprojekt „Auszubildendenzufriedenheit“. Köln.

Esser, F. & Ertl, H. (2021): Berufliche Ausbildung und Corona. Der Abkehr vom dualen Ausbildungssystem aktiv begegnen. In: Personalführung 54 (3), 14–20.

Greilinger, A. (2013): Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben. München.

Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2), 237–311.

Hölling, H. et al. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz 57 (7), 807–819.

Holtmann, S. C. (2022): Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung des psychischen Wohlbefindens bei Heranwachsenden im Segment der Beruflichen Bildung. Dissertationsschrift. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Holtmann, S. C., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020): Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11–18) bei Heranwachsenden: Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung. In: Empirische Sonderpädagogik 12 (2020) 1, 3–26.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster.

Jacobi, F. et al. (2014): Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung. In: Der Nervenarzt 85 (1), 77–87.

Kemmler, A. (2012): Analyse von Ausbildungsabbrüchen im Kontext der Leistungsmotivation. In: Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.): Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab. Landau, 162–185.

Klipker K. et al. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring 3 (3), 37–45.

Klös, H.-P., Seyda, S. & Werner, D. (2020): Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung. Eine empirische Bestandsaufnahme. IW-Report. 2020/40. Köln.

Kranert H.-W. & Stein R. (2016): Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Studien mit den Achenbach-Skalen in verschiedenen berufsschulischen Settings. In: Berufliche Rehabilitation (30) 2, 315–333.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019): Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen – Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. In: Gingelmaier, S. et al. (Hrsg.): ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 1. Bad Heilbrunn, 210–224.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020): Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung: Verhaltensstörungen als besondere Herausforderung für Berufsschulen – vom Erkennen zum Handeln. In: Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, 169–188.

Mahlberg-Wilson, E., Mehlis, P. & Quante-Brandt, E. (2009): Dran bleiben…: Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie. Bremer Beiträge zur Praxisforschung: Bd. 1. Bremen: Univ. Akad. für Arbeit und Politik. https://www.uni-bremen.de/file admin/user_upload/sites/zap/Bleib_dran/Dokumente/Veroeffentlichungen/Dran_ bleiben_Endfassung_1.pdf [Abruf vom 18.12.2021].

Maier, T. (2020): Auswirkungen der "Corona-Krise" auf die duale Berufsausbildung. Bonn.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Pahl, J.-P. (2014): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld.

Raecke, J. & Volvakov, I. (2021): Belastungen von Medizinischen Fachangestellten in ihrer Ausbildung während der Corona-Pandemie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (50) 2, 46–49.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021): Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. In: European child & adolescent psychiatry, 1–11.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020): Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic—results of the COPSY study. In: Deutsches Ärzteblatt International 117 (48), 828–829.

Rohrbach-Schmidt, D. & Uhly, A. (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67 (1), 105–135.

Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A.-K. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journal of Health Monitoring 6 (4), 3–19.

Schmidtke, J., Hetschko, C., Schöb, R., Stephan, G., Eid, M. & Lawes, M. (2021): The effects of the COVID-19 pandemic on the mental health and subjective well-being of workers: An event study based on high-frequency panel data. IAB-Discussion Paper 13/2021. Nürnberg.

Schnitzler, A. et al. (2021) Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Ausbildung von Medizinischen Fachangestellten. Bonn.

Schreyer, F. & Bauer, A. (2021): Ausbildung während der Pandemie: Junge Geflüchtete brauchen mehr denn je professionelle Unterstützung. IAB-Forum. Nürnberg.

Seiffge-Krenke, I. (2015): "Emerging Adulthood": Forschungsbefunde zu objektiven Markern, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsrisiken. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie 63 (3), 165–173.

Solga, H. (2020): Vergesst die Auszubildenden nicht! Corona und die gesellschaftlichen Folgen: Schlaglichter aus der WZB-Forschung, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.

Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016): Inklusion an beruflichen Schulen – Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern. Bielefeld.

Stein, R., Kranert, H.-W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015): Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. In: Empirische Sonderpädagogik 7 (4), 341–365.

Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020): Transition Schule-Beruf für Jugendliche mit psychischen Belastungen – ein Theoriemodell. In: Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, 121–156.

Wagschal, U., Jäckle, S., Hildebrandt, A. & Trüdinger, E. (2021): Ausgewählte Ergebnisse der dritten Welle einer Bevölkerungsumfrage zu den Auswirkungen des Corona-Virus. Februar 2021. Universität Freiburg.

Wenner, T. (2018): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. In: Journal of Technical Education (JOTED) 6 (1), 223–237.

4.2.3 Benachteiligtenförderung

4.2.3.1 Benachteiligtenförderung – ein Überblick

Dietmar Heisler & Susanne Schemmer

Kurze Historie

Mit dem Ziel „Ausbildung für alle“ (Bojanowski et al. 2013, 119) entstand aus der bereits existierenden Jugendberufshilfe heraus und auf der Grundlage einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre die sogenannte „Benachteiligtenförderung“ (BNF).

Der Begriff „Benachteiligtenförderung“ ist nicht ganz unkritisch, da er zur Beschreibung und Abgrenzung eines Teilbereichs der beruflichen Bildung verwendet wird, der sich an eine bestimmte Zielgruppe richtet und damit immer auch etikettierend und stigmatisierend wirkt (Büchter 2017; Diezemann 2014, 2015). Folglich wurden im Laufe der Zeit auch alternative Begriffe verwendet: „Berufliche Integrationsförderung“ oder „Berufliche Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“. Letztlich ließ sich keiner der Begriffe kritiklos zur Beschreibung dieses Bereichs beruflicher Bildung und seiner Adressatinnen und Adressaten verwenden. Zum einen führt dies zu Unsicherheiten im Sprachgebrauch, andererseits schärfen Kritik und der dazugehörige Diskurs das Bewusstsein dafür, dass es um junge Menschen geht, die hier aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und Vorurteile diskriminiert und benachteiligt werden.

Mit der BNF entstand ein Bereich der beruflichen Bildung, der davon ausging, dass auch als benachteiligt geltende Jugendliche in der Lage sind, mithilfe angemessener Konzepte eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu bewältigen. Einerseits sollten damit neue pädagogische Konzepte entwickelt und erprobt, andererseits die Strukturen der beruflichen Bildung verändert und weiterentwickelt werden. Das beinhaltete u. a. die sozialpädagogische Orientierung der Berufsbildung und die Integration von Berufs- und Sozialpädagogik in den Fördermaßnahmen. Das meinte auch ihre konsequente Orientierung an pädagogischen Grundsätzen wie dem Kompetenzansatz, der Handlungsorientierung, der Individualisierung und Partizipation (BMBF 2005, 85 ff.). Ziel war es, der sozialen Selektivität im Bildungswesen etwas entgegenzusetzen, das die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen und die soziale Mobilität der Berufs- und Arbeitswelt erhöht und junge Menschen mit unterschiedlichen Zugangs- und beruflichen Entwicklungschancen ausstattet (Heisler & Lippegaus 2020, 344; ausführlicher dazu z. B. Bojanowski et al. 2013). Es entstanden Förderangebote zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung, welche die spezifischen Förderbedarfe einzelner Zielgruppen, z. B. von Lernbeeinträchtigten, Menschen mit Beeinträchtigungen, mit psychischen Erkrankungen, Jugendlichen mit Suchterfahrungen, sozial Schwachen, Migrantinnen und Migranten, jungen Alleinerziehenden oder auch Bedarfe und konkrete Probleme einzelner Regionen, Branchen und Ausbildungsbereiche in den Blick nahmen.

Anfang der 1980er-Jahre wurden die Förderangebote aus der Projektförderung in das Arbeitsfördergesetz (AFG) und später in das dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) überführt. Damit wurden sie zu einem regulären Förderinstrument der Bundesagentur für Arbeit (BA). Es entstand ein neues Handlungsfeld beruflicher Bildung, in dem sich Bildungsdienstleister, Verbände der Sozial- und Wohlfahrtspflege und auch Wirtschaftsverbände als Akteurinnen und Akteure etablierten (Diezemann 2015, 152).

In den folgenden 30 Jahren entwickelte sich eine kaum zu überblickende Förderstruktur (ebd., 71 ff.), die seit Ende der 1990er-Jahre, insbesondere im Bereich des Übergangssystems, zunehmend problematisiert und kritisiert wird. Kritikpunkte stellen z. B. die fehlende Systematik und Anschlussfähigkeit ihrer Maßnahmeangebote dar. Sie wurden z. B. als „Förderdschungel" oder „Sackgassen" kritisiert (z. B. Bojanowski & Eckert 2012; Conrads, Freiling & Ulrich 2019; Steib 2020). Ab da zeichnete sich ein deutlicher Wandel in der weiteren Entwicklung der BNF ab. Die Anzahl der Teilnehmenden ging zurück (vgl. Abbildung 1), Betriebe wurden im Rahmen sog. kooperativer Maßnahmen als Lernorte stärker in die Ausbildung Benachteiligter einbezogen. Die Maßnahmedurchführung wurde im Rahmen von wettbewerblichen Vergabeverfahren an den wirtschaftlichsten Anbieter vergeben. Für die Struktur der BNF, ihre Angebote und Maßnahmen blieb das nicht ohne Folgen (Heisler & Schemmer 2018).

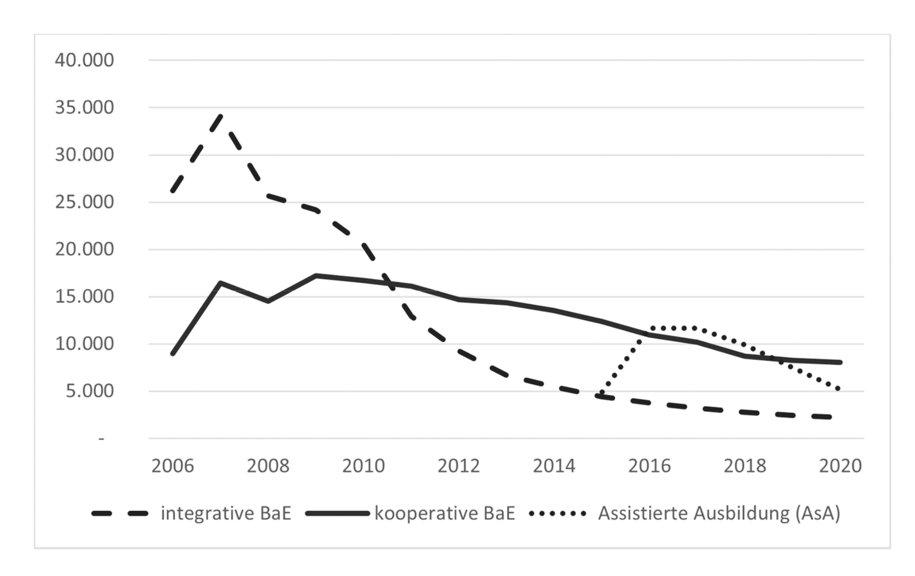


Abbildung 1: Entwicklung der TLN-Zahlen in BaE und AsA (eigene Abbildung; Daten der Bundesagentur für Arbeit 2021)

Förderangebote, Strukturen und struktureller Wandel

Zur BNF werden im engeren Sinne die Förderangebote der BA im Sinne des SGB III gezählt. Damit grenzte sich die BNF bis in die 1990er-Jahre klar zur Jugendberufshilfe (i. S. v. SGB VIII), zur beruflichen Rehabilitation (SGB IX) und später – im Kontext der Hartz-Reformen, Anfang der 2000er-Jahre – zu den Aktivierungs- und Fördermaß-

nahmen im Sinne des SGB II ab. Zur BNF im engeren Sinne zählten insbesondere die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) und die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH). Später wurden auch die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und die Nachqualifizierung dazu gezählt (BMBF 2005, 10 ff.).

In den letzten beiden Dekaden hat sich der Blick auf die BNF erweitert. In diesem weiteren Verständnis werden alle Angebote der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung, das sogenannte „Übergangssystem" sowie die Berufsausbildung, die berufliche Nachqualifizierung (Baethge & Severing 2015, 9), die Angebote der Beratung und der Begleitung an den Übergängen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zur BNF gezählt (Steib 2020, 178 ff.). Aus Sicht der Jugendhilfe wird dieses Handlungsfeld „Jugendberufshilfe" genannt, es umfasst im weitesten Sinne „[...] alle sozialpädagogisch begleiteten Angebote, die vor allem als benachteiligt oder potenziell benachteiligt geltende junge Menschen bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen" (Enggruber & Fehlau 2018). Auf die Maßnahmen der Berufsorientierung und -vorbereitung wird hier nicht weiter eingegangen, da sich dem „Übergangssystem" ein eigenes Kapitel in diesem Band widmet.

Der Fokus weiterer Betrachtungen liegt auf der Berufsausbildung: Die BaE gibt es als integrative und kooperative Form. Die Ausbildung erfolgt in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Der Ausbildungsvertrag wird in beiden Fällen zwischen dem Jugendlichen und einem Bildungsträger abgeschlossen. Die Bildungsträger haben darauf hinzuwirken, dass die Jugendlichen für ihre Ausbildung in den Betrieb übergehen und diese dort abschließen. In der integrativen BaE findet die praktische Ausbildung überwiegend in der Lernwerkstatt oder den Lernbüros eines Trägers statt. Die kooperative BaE erfolgt in Zusammenarbeit mit einem Betrieb, der für die Umsetzung der praktischen Ausbildung zuständig ist.

Die Assistierte Ausbildung (AsA bzw. aktuell AsA flex) (Conrads, Freiling & Ulrich 2019) stellt ein vergleichsweise junges Förderkonzept dar. Erste projektförmige Ansätze lassen sich 2004 in Baden-Württemberg in den Ausbildungsprojekten DIANA „Mit gleichen Chancen zum Beruf" und dem Transferprojekt „carpo" finden. Auch in den Folgejahren wird AsA in verschiedenen regionalen Projekten erprobt. Im Mai 2015 wurde es zunächst befristet bis 2020 und danach dauerhaft als Förderinstrument der Agentur für Arbeit (als AsA flex) eingeführt. Es kombiniert verschiedene konzeptionelle Elemente anderer Fördermaßnahmen, u. a. von abH, BvB und BaE. Das Ziel ist der Übergang in betriebliche Ausbildung oder Beschäftigung (ebd., 15 ff.). Im Unterschied zu BaE verbleibt die Ausbildungsverantwortung bei den Betrieben. Die Ausbildungsverträge werden zwischen den Jugendlichen und den Betrieben abgeschlossen. AsA flex hat zwei Phasen: (1) In einer „Vorphase" werden die Jugendlichen bei der Suche und der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung oder einer Einstiegsqualifizierung unterstützt. (2) Die „begleitende Phase" zielt auf die Stabilisierung und erfolgreiche Bewältigung einer betrieblichen Berufsausbildung.

Einerseits wird die (Rück-)Gewinnung der Betriebe als Lernorte im Rahmen von AsA und anderer kooperativer Fördermaßnahmen für benachteiligte junge Menschen als „normalisierender Ansatz“ und als (Re-)Dualisierung der beruflichen Förderung positiv bewertet (dazu z. B. Gericke 2003; Zimmermann 2004). Durch den Wandel am Ausbildungsstellenmarkt, durch Bewerbermangel und regionale Fachkräfteengpässe sei diese Entwicklung in den letzten Jahren begünstigt worden (Conrads, Freiling & Ulrich 2019, 11). Auch der aktuelle Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021, 149 f.) fordert die Weiterentwicklung der assistierten Ausbildung und die Stärkung einer betriebsnahen, kooperativen BaE. Dies geschieht nicht zuletzt auch im Sinne einer inklusiven Berufsausbildung.

Andererseits deuten empirische Untersuchungen (Heisler & Schemmer 2018, Heisler 2019, Schemmer 2020, 214 f.) auch auf kritische Aspekte kooperativer Fördermaßnahmen hin. Darin wird die Eignung der Angebote für ihre Adressatinnen und Adressaten, insbesondere für Jugendliche mit psychischen Belastungen und Störungen, mit Lernbeeinträchtigungen und sozialen Problemen kritisch hinterfragt (Heisler 2018, 319). Konkrete Probleme sind: Betriebe würden sich nicht auf das Förderkonzept einlassen, da sie sich durch die Träger überwacht und in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen. Anscheinend beeinflusst die Größe der Betriebe Qualität und Quantität von Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieb und Bildungsträger. Kleine Betriebe sind kaum in der Lage, die Ressourcen für eine zielgruppenadäquate Berufsausbildung aufzubringen. Auf betrieblicher Seite bestehe kaum die Möglichkeit und Bereitschaft, Jugendliche für die Teilnahme an den zusätzlichen Förderangeboten freizustellen. Die Konsequenz ist, dass Jugendliche zusätzlich motiviert werden müssen, außerhalb ihrer regulären Ausbildungszeiten an den Förderangeboten teilzunehmen. Insgesamt werden diese Förderinstrumente dem Förderbedarf der jungen Menschen, die sie adressieren, anscheinend kaum gerecht. Jugendliche in der BNF benötigen ein Förderformat, welches eine stetige sozialpädagogische Begleitung enthält.

Zielgruppen

Wer sind benachteiligte Jugendliche? Zu unterscheiden ist zwischen einer formalen Perspektive der Arbeitsverwaltung und einer pädagogischen, eher disziplinbezogenen wissenschaftlichen Perspektive (Grimm & Vock 2007, 181). Als benachteiligt gilt, knapp formuliert, wer am Übergang in Ausbildung oder in Beschäftigung auf Unterstützung angewiesen ist (z. B. Bojanowski & Eckert 2012; Diezemann 2014, 2015; Niedermair 2017). Jedoch erklärt diese Formulierung wohl kaum die Ursachen von Benachteiligung. Hier würden sich u. a. die Schwächen der dualen Berufsausbildung und der marktförmigen Steuerung ihrer Zugangswege zeigen. In der Vergangenheit wurde das unzureichende Ausbildungsplatzangebot für die Benachteiligung Jugendlicher verantwortlich gemacht. Auch werden vermeintlich objektiv begründete Konstrukte wie „fehlende Ausbildungsreife“ als Ideologie der Wirtschaft kritisiert und für die Diskriminierung und Benachteiligung von Jugendlichen verantwortlich gemacht (Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012).

Aus formaler Sicht geht es um die Frage, wer förderfähig ist. Es geht um die gerechte Verteilung begrenzter Fördermittel. Der Gesetzgeber nennt als Zielgruppen der BNF Lernbeeinträchtigte, sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe eine Ausbildung nicht beginnen oder bewältigen könnten, Jugendliche, die ihre Ausbildung vorzeitig gelöst haben, Geflüchtete usw. Gerade das Kriterium der „sozial Benachteiligten“ erweist sich als sehr heterogen. Das können z. B. junge Alleinerziehende, straffällig gewordene, haftentlassene Jugendliche, Schulabbrecher:innen oder Jugendliche mit Suchterfahrungen sein. Neben den Sozialbenachteiligten gab es in der Vergangenheit auch die sogenannten Marktbenachteiligten. Gemeint sind Jugendliche, denen es trotz guter Voraussetzungen nicht gelingt, eine Ausbildung zu beginnen (vgl. ausführlich Grimm & Vock 2007, 180 ff.).

Kritiker:innen sehen gerade in der formalen Operationalisierung der Zielgruppe die Gefahr, dass Jugendliche so erst recht benachteiligt werden. Benachteiligung wird konstruiert und pädagogisiert (Diezemann 2015, 8). Benachteiligung wird nicht als Ergebnis gesellschaftlicher Ungleichbehandlung und Diskriminierung oder als Folge struktureller Schwächen des Ausbildungssystems erkannt, sondern als Folge individueller, selbst verschuldeter Defizite, die es mit pädagogischen Mitteln zu beheben gilt. Orientierung geben dabei die Vorstellungen einer beruflichen Normalbiografie (Grimm & Vock 2007, 183).

Jugendliche mit psychischen Belastungen als Zielgruppe der BNF

Psychisch belastete Jugendliche werden nicht explizit als Zielgruppe der BNF genannt. Strenggenommen wären sie von den Maßnahmen sogar ausgeschlossen, sofern der Erfolg der Maßnahme, der Übergang in Ausbildung oder Arbeit, dadurch gefährdet ist. Maßgebend ist das Kriterium der „Ausbildungsreife“, die Kriterien des Durchhaltevermögens, der Frustrationstoleranz und der Belastbarkeit (Nationaler Pakt 2006, 42).

Dennoch gelten psychische Probleme und Belastungen als ein Merkmal benachteiligter Jugendlicher. Sie werden augenscheinlich als Begleiterscheinung betrachtet (dazu Grimm & Vock 2007; Eckert, Heisler & Nitschke 2007) und sind das Ergebnis von Schulden, Krankheiten, Überforderungen mit der Kindererziehung, Überforderungen in der Ausbildung, physischer und psychischer Gewalterfahrungen und anderer Traumata. Psychische Belastungen bei Jugendlichen hätten in den letzten Jahren deutlich zugenommen, insb. im Zusammenhang mit der „Flüchtlingskrise“ der Jahre 2015 und 2016 (Krieg, Fluchterfahrungen usw.) (Heisler & Schemmer 2020). In der Zeit der deutschen Wiedervereinigung galten auch die Wendeerfahrungen der Jugendlichen, der damit einhergehende soziale Statusverlust, die Arbeitslosigkeit der Eltern, Orientierungslosigkeit usw. als psychische und emotionale Belastungsfaktoren (Heisler 2018, 312).

Demnach ist die Bewältigung psychischer Belastungen eine pädagogische Aufgabe in den Maßnahmen, die von befragten pädagogischen Fachkräften überdurchschnittlich häufig als Problem in der BNF benannt wird (z. B. Grimm & Vock 2007, 210). Allerdings stellen sie auch Grenzen der pädagogischen Arbeit dar. Die Maßnah-

men würden kaum den Rahmen bieten, um psychische Probleme angemessen zu bearbeiten, z. B. aufgrund der limitierten Maßnahmedauer und der begrenzten Kontaktzeit zu den Jugendlichen. Weitere Gründe sind bestehende Zielkonflikte in den Maßnahmen, die ja auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung ausgelegt sind, und schließlich auch die Qualifikation der Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Psychische Belastungen könnten in der BNF, wenn überhaupt, nur in bestehenden, professionellen Netzwerken bearbeitet werden (Eckert, Heisler & Nitschke 2007, 164 f.).

Ähnlich, wenn nicht sogar verschärft, zeigt sich dies in aktuellen Studien zur Transformation der BNF (Heisler & Schemmer 2018). Die Reformen, insbesondere die Etablierung kooperativer Maßnahmen seit der Jahrtausendwende, haben die Möglichkeiten des pädagogisch-professionellen Handelns eingeschränkt. Befragte Pädagoginnen und Pädagogen berichten, dass sie den individuellen Belangen der Jugendlichen, insbesondere bei psychischen Belastungen, kaum gerecht werden können.

Hervorgehoben wird, dass sich die Problemlagen der Jugendlichen zwar nicht in ihrer Bandbreite, allerdings in ihrer Problemtiefe verändert haben. Viele von ihnen seien von mehreren Belastungen gleichzeitig betroffen. Neben einem erhöhten berufs- und sozialpädagogischen Förderbedarf bestehe durchaus auch ein therapeutischer Bedarf (Schemmer 2020, 218 f.). Einige Träger reagieren darauf mit der Etablierung multiprofessioneller Teams und durch die Einstellung von Psychologinnen und Psychologen. Dabei betrachten sie die Bewältigung psychischer Belastungen als zwingende Voraussetzungen zur Erlangung der sog. „Ausbildungsreife“ und für eine gelingende Ausbildung.

Ausblick

In den letzten Jahren wurde versucht, die BNF mit Blick auf den Wandel von Ausbildung und Arbeitswelt weiterzuentwickeln. Dabei stellten sich zwei Fragen: (1) Wie kann die BNF strukturell und inhaltlich weiterentwickelt werden? (2) Welchen Beitrag kann die BNF zur konzeptionellen Weiterentwicklung beruflicher Bildung, im Sinne eines gerechteren und inklusiveren Berufsbildungssystems, leisten?

Als innovativ und richtungsweisend galten die 136 Modellversuche im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ (BQF; 2001 bis 2006). Mit den Arbeitsmarktreformen Anfang der 2000er-Jahre sind die so angestoßenen Entwicklungen aber faktisch obsolet geworden.

Weitere Expertisen, Bestandsaufnahmen und damit verbundene Überlegungen zur Reform der BNF wurden in der Fachcommunity zwar durchaus diskutiert, haben in der Praxis allerdings kaum ihren Niederschlag gefunden: Bereits 2004 verfasste Erhard Schulte eine Expertise zur Weiterentwicklung und Zukunft der BNF. Er fordert u. a. einen stärkeren Praxisbezug und eine engere Verzahnung zwischen BNF und betrieblicher Ausbildung. Seine Reformvorschläge fasste er in einem 22-Punkte-Katalog zusammen. Bojanowski (2012) formuliert einen Masterplan zur „ordnungspolitischen Neuformatierung“ des Übergangssystems als „Ort der Benachteiligtenförderung“ (ebd., 65). Er formulierte „10 Formatierungspunkte“, darunter die Veranke-

rung der BNF als Teil des Bildungssystems, seine rechtlich einheitliche Regelung, eine abgesicherte Finanzierung usw. (ebd., 67 ff.). Heisler und Schaar (2012) analysierten existierende Reformmodelle der beruflichen Bildung und deren Beitrag zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. Dabei stellte sich die Frage nach der künftigen Bedeutung und Funktion der BNF und ihrer Bildungsträger. Zentrale Ergebnisse waren die Feststellung der zeitlichen Flexibilisierung beruflicher Bildung und die stetig zunehmende Bedeutung kooperativer Ausbildungsformen.

Eine weitere Frage ist, welche Bedeutung die BNF für die inklusive Gestaltung des Berufsbildungssystems, insbesondere des dualen Ausbildungssystems hat. Immer wieder wurde kritisiert, dass die BNF aufgrund der Absonderung förderbedürftiger Jugendlicher in ein „Parallelsystem" beruflicher Bildung vielmehr zur Exklusion dieser Jugendlichen aus dem regulären Berufsbildungssystem und dem Arbeitsmarkt und damit zur Reproduktion sozialer Benachteiligung beigetragen habe (Biermann 2015; Schmidt 2011).

Eine aktuelle Frage ist auch, welche Rolle die BNF bei der Bewältigung der durch die Corona-Pandemie ausgelösten Krisenerscheinungen spielen wird, von der benachteiligte Jugendliche zweifellos in besonderem Maße betroffen waren und sind. Augenscheinlich werden im Moment dazu jedoch eher finanzielle Anreize für Betriebe und weniger die Entwicklung und Ausweitung pädagogischer Innovationen und Förderkonzepte diskutiert.

Zumindest in den Empfehlungen der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021) wird die Förderung Benachteiligter im Kontext zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt berücksichtigt (dazu auch Bylinski 2021). Empfohlen wird darin u. a. die Etablierung sozialpädagogischer Begleitung und die bundesweite Etablierung der Produktionsschulen als Regelangebot der Ausbildungsvorbereitung. Empfohlen werden auch die Weiterentwicklung und der Ausbau der Assistierten Ausbildung sowie die Stärkung der betriebsnahen, kooperativen BaE (Enquete-Kommission 2021, 149 f.).

Literatur

Baethge, M. & Severing, E. (Hrsg.) (2015): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld.

Biermann, H. (2015): Inklusion im Beruf. Stuttgart.

Bojanowski, A. (2012): Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans". In: Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., 65–80.

Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. Münster u. a.

Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.) (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u. a.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Assistierte Ausbildung und Außerbetriebliche Berufsausbildung – ohne Daten der zugelassenen kommunalen Träger. Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Auftrag 288795). Nürnberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin, Bonn.

Büchter, K. (2017): Benachteiligtenförderung in Deutschland. Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation des Sonderstatus. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz, 69–89.

Bylinski, U. (2021): Berufliche Bildung unter Inklusionsaspekten: Reduzierte Ausbildungsgänge in einer digitalen Transformationsgesellschaft – ein Widerspruch. In: Buchmann, U. & Cleef, M. (Hrsg.): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld, 155–168.

Conrads, R., Freiling, T. & Ulrich, A. (2019): Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“. Bielefeld.

Diezemann, E. (2015): Benachteiligte Jugendliche. Zu ihrer Vergesellschaftung durch Verrechtlichung, Institutionalisierung und Wissenschaft. Frankfurt/M.

Diezemann, E. (2014): Benachteiligte Jugendliche. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, Begriff und gesellschaftlicher Deprivation. Frankfurt/M.

Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 189. Düsseldorf. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf [Abruf vom 20.10.2021].

Eckert, M., Heisler, D. & Nitschke, K. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u. a.

Enggruber, R. (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: Arndt, I., Neises, F. & Weber, K. (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn, 27–37.

Enggruber, R. & Fehlau, M. (2018). Jugendberufshilfe. Socialnet Lexikon. www.socialnet.de/lexikon/jugendberufshilfe [Abruf vom 20.10.2021].

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Deutscher Bundestag (Drucksache 19/30950). Berlin. https://www.bundestag.de/ausschuesse/weitere_gremien/enquete_bb [Abruf vom 20.10.2021].

Gericke, T. (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München.

Grimm, K. & Vock, R. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 1: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster u. a.

Heisler, D. (2018): Der demografische Wandel und seine Auswirkungen auf die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem in den neuen Ländern. In: Jahn, R., Diettrich, A., Niethammer, M. et al. (Hrsg.): Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den neuen Bundesländern. Bielefeld, 309–326.

Heisler, D. (2019). Transformation und Wandel der beruflichen Integrationsförderung. Vom „Erfolgsmodell“ zum „Problemfall“. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 179, 24–26.

Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020): Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung – Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In: Kaiser, F. & Götzl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold, 233–253.

Heisler, D. & Schaar, P. (2012): Neuausrichtung der beruflichen Integrationsförderung. Neue Organisationsformen der beruflichen Bildung und ihre Entwicklungspotenziale für die Benachteiligtenförderung. In: Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., 105–118.

Heisler, D. & Schemmer, S. (2018): Transformation der beruflichen Integrationsförderung: Zur Ökonomisierung eines berufs- und sozialpädagogischen Handlungsfeldes. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (35). http://www.bwpat.de/ausgabe35/heisler_schemmer_bwpat35.pdf [Abruf vom 21.12.2021].

Heisler, D. & Schemmer, S. (2020): Lebenswelten und soziale Netzwerke von jungen Geflüchteten und Zugewanderten am Übergang in Ausbildung und Beruf. In: bwp@Berufs-und Wirtschaftspädagogik – online (38). https://www.bwpat.de/ausgabe38/heisler_schemmer_bwpat38.pdf [Abruf vom 21.12.2021].

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.

Niedermair, G. (Hrsg.) (2017): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz.

Schemmer, S. (2020): Digitale Transformationsprozesse in der beruflichen Benachteiligtenförderung – erste Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Heisler, D. & Meier, J. (Hrsg.): Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung. Bielefeld, 211–227.

Schmidt, C. (2011): Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld.

Schulte, E. (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario. Analysen, Feststellungen und Vorschläge. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW). Bonn.

Steib, C. (2020): Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Detmold.

Zimmermann, H. (Hrsg.) (2004): Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Ein Ansatz zur Verzahnung außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung.

4.2.3.2 Die Produktionsschulen[1] – Konzepte, Handlungsansätze, Forschungsbefunde

Martin Mertens

Grundsätzliches über Produktionsschulen

Produktionsschulen sind keine pädagogischen Entdeckungen der 70er- oder gar der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Das Produktionsschulprinzip wurde im späten 18. Jahrhundert „nicht in die Luft hinein konstruiert" (zur Historie siehe Meyser 1996); es ist unterbaut von Gedanken der großen Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts. Ursprünge der Produktionsschulbewegung in Deutschland finden sich in den 1920er-Jahren und sind vor allem mit dem Namen Paul Oestreich und dem Bund entschiedener Schulreformer verbunden. Als Gegenentwurf zur herkömmlichen Lernschule wurde die Integration von Produktionstätigkeit in den Unterricht verlangt.

Kerschensteiner entwickelte das Konzept der Arbeitsschule, bei der der Lernende gegenüber der Buchschule selbsttätig wird und aktive Lerninhalte gemäß den Erfordernissen des Lebens bearbeitet.

In der Bundesrepublik regten Ende der 1970er- bis Anfang der 1990er-Jahre einige akademische Berufspädagogen (Wiemann, Greinert, Biermann, Kipp, Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule) an, Produktionsschulen als moderne (soziale und pädagogische) Methode und Struktur in der dualen Ausbildung umzusetzen und so ein kostengünstiges Angebot für Jungarbeiter:innen in Großbetrieben bzw. als Struktur für die Einführung eines BGJ oder BVJ zu nutzen. Seit Beginn der 1990er-Jahre kam es zur konkreten Einrichtung von Produktionsschulen z. B. in Hessen – eine Entwicklung, die in den Folgejahren bundesweit in eine Gründungswelle mündete.

In mehrfacher Hinsicht stellt die Produktionsschule einen „Spezialfall" von Schule dar: eine paradox anmutende Interdependenz zwischen humanpädagogischen und betriebswirtschaftlichen Zielen; sichtbar an ihrer Rechtsform, Größe, Finanzierung, Sozialraumorientierung, Schülerrekrutierung und hinsichtlich ihres pädagogischen Profils.

Die berufliche Bildung geht zwar im Kern als deklarierte Absicht durchaus regelhaft vom Konzept der Handlungsorientierung aus; in der Realität praktiziert sie methodisch jedoch formelhaft und frontal eher theorielastig. Produktionsschulen setzen das Konzept der Handlungsorientierung um, in dem gebrauchswertige Produkte hergestellt werden. Das essenzielle Prinzip der Produktionsschul-Didaktik schafft Selbsttätigkeit, indem es mit exemplarischer Fantasie die vollständige Handlung von der Kundenakquise über die Produktplanung und -design, die kooperative Arbeit am Produkt bis zum Verkauf methodisch praktisch gestaltet. So verwirklicht sich das Duale real in der didaktischen Einheit von Theorie und Praxis an einem Lernort. Kurzum: Im pädagogischen Kern geht es Produktionsschulen darum, für diese Jugendlichen über reale Kundenaufträge Lernanlässe und neue Lernzugänge zu schaffen. Die

1 Generell Produktionsschulen, Jugendwerkstätten und andere handlungsorientierte Angebote, die nach Produktionsschulprinzip arbeiten.

Werkstatt einer Produktionsschule ist somit das didaktische Zentrum. Mathematik und Deutsch müssen nicht fragmentiert bearbeitet werden, wenn es – wie im Regelschulsystem – auf dem Stundenplan steht, sondern wenn der Auftrag es erfordert. Wer einen Schrank für eine Theaterinitiative bauen will, muss die Flächen und Mengen berechnen, eine Stückliste aufschreiben ... usw. Und wenn der Auftrag erfolgreich abgearbeitet und vom Auftraggeber für gut befunden wurde, ist dies überaus identitätsstiftend. Die Jugendlichen gelangen zu Erfolgserlebnissen und nehmen ihre Selbstwirksamkeit wahr. Dies bildet die Grundlage für weitere Aufträge und Lernprozesse (BVPS 2014).

Die Rolle der Produktionsschulen in der Benachteiligtenförderung

Produktionsschulen in Deutschland sind aktuell fast ausschließlich im Übergang Schule –Beruf als niederschwelliges Bildungsangebot der Benachteiligtenförderung für Berufsvorbereitung und -orientierung verortet. Die Möglichkeiten das Produktionsschulprinzip auch in der Qualifizierung von Flüchtlingen, der außerbetrieblichen dualen Ausbildung, der Nachqualifizierung oder auch in der arbeitsorientierten Grundbildung anzuwenden, wird bislang nur selten genutzt.

Die ca. 200 existierenden Produktionsschulen stellen bundesweit zzt. jährlich 7.500 Teilnehmendenplätze zur Verfügung (Mertens 2019). Mehr als drei Viertel der Teilnehmenden schaffen dann einen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung, Beschäftigung oder in weiterführende Bildungsangebote. Zusätzlich erwirbt ein nicht unerheblicher Teil den Haupt-/Realschulabschluss bzw. die Berufsreife.

Die Produktionsschulen sind dabei eingebettet in eine Trias von Jugendhilfe und Arbeitsförderung sowie schulischen und außerschulischen Berufsbildungsangeboten.

In ihrer gegenwärtigen Verfasstheit sind Produktionsschulen in der Regel inspiriert vom dänischen Modell. Dort waren sie bis 2019[2] Bestandteil des kommunalen staatlichen Schulsystems, wurden von der Nationalen Ebene mitfinanziert und gesetzlich geregelt.

Da Produktionsschulen in der Regel nicht an Schuljahre gebunden sind und der Ein- und Ausstieg jederzeit möglich ist, werden relativ schnelle und individuelle Übergänge ermöglicht.

In der Bundesrepublik existiert eine bunte Vielfalt von Produktionsschulansätzen: In Hamburg finanziert z. B. das dortige Schulministerium einen Teil der Produktionsschulen, und dies wird dort von freien Trägern umgesetzt. Andere Bundesländer haben eigene Programme aufgelegt. Auch die Bundesagentur für Arbeit und die Jobcenter finanzieren Produktionsschulen anteilig mit, z. B. im Rahmen des SGB III Fachkonzepts BvB mit produktionsorientiertem Ansatz oder SGB II § 16 f.

2 2018 hat die dänische Regierung nach einem politischen Wechsel 2015 das über 30 Jahre erfolgreiche Konzept Produktionsschule ersetzt (Dän. Ministerium für Jugend und Bildung: Gesetz zur Aufhebung der Produktionsschulen vom 2.6.2018) durch FGU – Forberedende grunduddannelse (Ausbildungsvorbereitung, Grundbildung). Ein Trainingsprogramm, das Allgemeinbildung, vor allem Dänisch und Mathematik, und Betriebspraktika in den Mittelpunkt stellt.

Zielgruppen der Produktionsschulen

Die für die Produktionsschulen relevante Zielgruppe zwischen 14 und 27 Jahren stellt sich sehr heterogen in Bezug auf die individuellen Bildungsniveaus, ihre Lernbeeinträchtigungen und -behinderungen, auf das Alter sowie den soziokulturellen Hintergrund dar. Die Zielgruppe weist in der Regel multiple Problemlagen hinsichtlich einer Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt auf. Dazu gehören Jugendliche, die trotz Schulabschluss keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Dabei treten verstärkt Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten und negativen sozialen Dispositionen (Depression, aggressives Verhalten, fehlende Konfiktlösungkompetenz) in die Produktionsschule ein. Der Zielgruppe ist der normbiografische Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder Arbeitswelt nicht gelungen, weswegen sie deshalb den Umweg über das Übergangssystem nutzen müssen.

Die meisten haben schon eine solche „Warteschleife" gedreht oder die Regelangebote der Berufsvorbereitung der Beruflichen Schulen und der Agentur für Arbeit im Rahmen des Sozialgesetzbuchs III abgebrochen. Dadurch sind die Teilnehmenden häufig schon älter als 20 Jahre (Kuhnke & Skrobanek 2011).

Grundlegende Aspekte der Beruflichen Förderpädagogik und des Produktionsschulprinzips

Die produktive Arbeit in den Werkstätten stand seit den Ursprüngen vor mehr als 200 Jahren und steht bis heute im didaktischen Zentrum von Produktionsschulen. Darüber hinaus will das Konzept der Produktionsschule aktuell nicht fremdbestimmte Tätigkeit und demokratische Grundwerte vermitteln, um junge Menschen in die Gesellschaft zu integrieren; es versucht sie hingegen positiv in der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, von der Selbstwirksamkeit über Teilhabe bis zur Lebensfähigkeit.

Das pädagogische Konzept der Produktionsschule ist konstitutiver Bestandteil der Arbeits- und Produktionsprozesse zur Förderung und Kompetenzentwicklung junger Menschen. Lernprozesse werden dort mit Arbeit in betriebsnahen Strukturen mit „Werkzeugen" und Inhalten zielorientiert verknüpft. Gerade dadurch werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gefördert, die für die Aufnahme und Durchführung einer Berufsausbildung und/oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind. Die betriebsnahen Strukturen (Werkstätten bzw. Dienstleistungsbereiche) bilden das Gerüst für eine arbeitsweltbezogene Berufsorientierung, -vorbereitung, -ausbildung und Nachqualifizierung. In der auf soziale Bedürfnisse und Lebensperspektiven von Menschen orientierten Werkstattkultur der Produktionsschule verknüpfen sich die Kultur und Geschichte der Arbeit mit den Erkenntnissen des digitalen Fortschrittes sowie mit der Kultur der Jugend.

Ein weiteres Grundprinzip der Produktionsschule ist die Verbindung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen/praktischen Lernprozessen. Lernen ist stark bedingt durch die Situation des Lernenden sowie durch die Person der Werkstattpädagoginnen und -pädagogen (Lehrer:in/Ausbilder:in). Gerade Jugendliche mit verfestigten Mustern und nicht immer linearen Biografien finden hier tragfähige Beziehungsangebote. Wesentlicher pädagogischer Merkposten ist die intensive

Beachtung der fantasievollen und durchaus verschlungenen Wege der Triebansprüche und -affekte in der Adoleszenz (Heimlicher Lehrplan). Wir erleben den Heimlichen Lehrplan im Gefühlschaos der sozialen und individuellen Aneignung von Welt in Pubertät und Adoleszenz (z. B. beim Spracherwerb durch Rap und Pop) (BVPS 2014).

Damit können die herkömmlichen Formen der betrieblichen Didaktik (z. B. „Vorbereiten", „Vormachen", „Nachmachen", „Üben") zugunsten eines neuen Verständnisses des offenen und allgemeinbildenden Lernens erweitert und gegebenenfalls überwunden werden.

Als theoretische Grundlage für eine noch zu entwickelnde Produktionsschuldidaktik können die Tätigkeitstheorie (hierzu Straßer 2008) und die Handlungsregulationstheorie angesehen werden, welche die Arbeitspsychologen Winfried Hacker und Walter Volpert in den 1970er-Jahren entwickelten. Petersen (2006) weist in ihrer Arbeit auf den großen Schnittbereich zwischen Produktionsschule sowie den Kriterien des situierten Lernens hin. Handlungsorientierung, Kompetenzansatz und das Modell der vollständigen Handlung sind dabei pädagogische Leitlinien.

Es existiert weder eine ausgearbeitete Pädagogik der beruflichen Förderung noch eine entfaltete Theorie des Förderns. Allerdings ist es zweifellos eine der unmittelbarsten pädagogischen Aufgaben, Heranwachsende so zu (be)-fördern, dass ihre Selbstentwicklung (z. B. Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation) voranschreitet und sie Integrationsperspektiven entwickeln können.

Bojanowski brachte 2005 einen Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in den wissenschaftlichen Diskurs. Es bestanden bis dahin schon etliche, z. T. völlig heterogene (pädagogische) Elemente, Bausteine und Puzzlestücke einer Pädagogik der Benachteiligtenförderung, die in den letzten 40 Jahren entwickelt und elaboriert wurden. Mit dem Konzept „Berufliche(r) Förderpädagogik" begann er methodologisch unverbundene Fragmente einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche begrifflich zu fassen und zu systematisieren bzw. konzeptualisieren und zusammenzuführen (vgl. Bojanowski et al. 2013).

Dabei ging es um die Frage, ob sich ein Gesamtkorpus einer Pädagogik, die sich vordergründig mit der Förderung benachteiligter Jugendlicher befasst, zeitgemäß, konsistent und anschlussfähig beschreiben lässt.

Die wesentlichen Elemente hat er in einem „Drei-Waben-Modell" visualisiert.

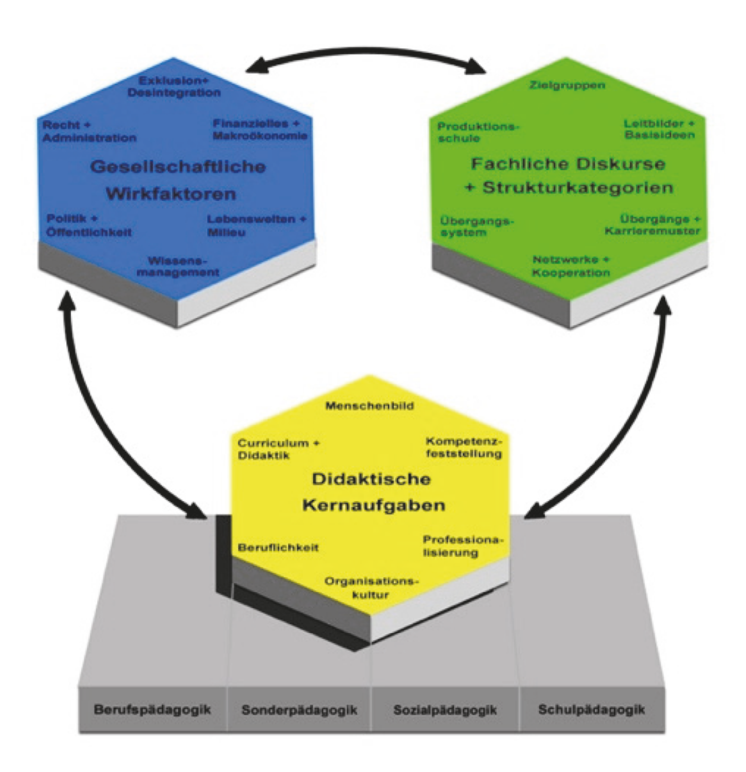


Abbildung 1: Das „Drei-Waben-Modell" (Bojanowski 2013, 12)

Die *Berufliche Förderpädagogik* bildete auch die Grundlage bei der Entwicklung der Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen (siehe nachfolgend) sowie deren Weiterbildungsreihe zum Werkstattpädagogen bzw. zur Werkstattpädagogin.

Qualitätsstandards zur Weiterentwicklung von Produktionsschulen

Seit dem Gründungsboom von Produktionsschulen Anfang der 1990er-Jahre wurden immer wieder Diskurse zu Fragen wesentlicher methodisch-didaktischer Kernelemente und qualitativer Vorzüge bzw. Abgrenzungsmerkmale zu anderen Ansätzen geführt. Der Bundesverband Produktionsschulen formulierte schließlich 2010 Qualitätsstandards, um pädagogische Prozesse und institutionelle Strukturen sichtbar zu machen. Sie sollen insbesondere Hilfestellung und Handreichung bei der Überprüfung bestehender und der Gründung neuer Produktionsschulen geben.

Grundlegende Prämissen der Qualitätsstandards (BVPS 2015) sind:

- die Gleichberechtigung und Würde (Grundgesetz) aller Beteiligten in ihrer persönlichen, sozialen, geschlechtlichen und kulturellen Vielfalt zu wahren;
- ein humanistisches, den demokratischen und wissenschaftlichen Prinzipien der Aufklärung verpflichtetes Menschenbild;
- Respekt vor den Eigenheiten und einer Anerkennung der Besonderheiten von jungen Menschen auf ihrem Weg zu mündigen, aktiven Bürgern;

- die Einsicht, dass alles pädagogische Handeln in erster Linie dem Wohl der jungen Menschen – und auch der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter:innen in Produktionsschulen – zu dienen hat.

Die sechs Qualitätsdimensionen gestalten sich wie folgt:
1. „Lern- und Arbeitsort bilden in Produktionsschulen eine Einheit. Sie sind betrieblich strukturiert und entlohnen ihre jungen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Produktionsschulen stellen in ihren Werkstätten marktfähige Produkte her oder bieten mit ihren Arbeitsbereichen Dienstleistungen für reale Kunden an (Kundenaufträge).
2. Im Mittelpunkt stehen junge Menschen (von 14 bis 27 Jahren), die auf freiwilliger Basis und mit flexiblen Ein- bzw. Ausstiegen individuell gestaltete (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsangebote nutzen – mit dem Ziel der Integration in Ausbildung und Beschäftigung.
3. Die Produktionsschule ist eine pädagogisch und sozial gestaltete Gemeinschaft junger Menschen in einer förderlichen und anregenden Lern- und Arbeitsatmosphäre.
4. Produktionsschulen sind auf Dauer angelegt und werden durch systematische Netzwerkarbeit und Kooperationen zu einem festen Bestandteil des regionalen Wirtschafts-, Bildungs- und Sozialraums.
5. An Produktionsschulen arbeitet ein multiprofessionelles Team mit Herz, welches über berufsfachliche, betriebswirtschaftliche und pädagogische Kompetenzen verfügt und in der Lage ist, den Besonderheiten des Bildungs- und Erziehungsanspruchs des Produktionsschulansatzes gerecht zu werden.
6. Jede Produktionsschule pflegt ein Qualitätsmanagement oder Selbstevaluationssystem. (BVPS 2015)“

Forschungsbefunde zu Produktionsschulen

Vor allem das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2001 aufgelegte Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ mit einer Laufzeit bis Ende 2006 war für die Weiterentwicklung der Produktionsschulen sehr förderlich. Im Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung geht Bojanowski (BMBF 2008) in seiner Expertise auf den Produktionsschulansatz genauer ein, weil in Konzepten solcher Angebote auf besondere Weise alle Anforderungen (Individualisierung, Kompetenzansatz, Förderplanung, Lebensweltorientierung) an eine zeit- und bedarfsgemäße Benachteiligtenförderung integriert werden bzw. werden können.

Des Weiteren gibt es aus pädagogischer Sicht eine Fülle von Einzelstudien zu pädagogischen Konzepten. Anregend ist ein Sammelband zur „Didaktik der Benachteiligten“ (Biermann, Bonz & Rützel 1999), in dem zum Benachteiligtenbegriff, zu Randgruppen, zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen und zwischen trägerspezifischen Realisierungsformen gearbeitet wird. Jedoch fügen sich die hier versammelten Teilstücke aus Beruf-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik noch längst nicht zu

einem konsistenten Theoriegerüst. Auch bestehen pädagogisch anregende Teilstudien, etwa zur Didaktik des Werkstattlernens, zur ganzheitlichen Förderung oder Sprachbildung.

Wichtige Vorarbeiten für die Entwicklung einer Produktionsschuldidaktik hat Petersen (2006) geliefert, indem sie nachweist, dass Produktionsschulen alle 19 Kriterien des situierten Lernens erfüllen und konsequent umsetzen sollten. Sie hat daraus ein Konzept einer Alternativen Aufbaustufe (AAS) mit Produktionsschulprinzip entwickelt. Ihr Grundgedanke der Alternativen Aufbaustufe liegt in der Forderung, allen jungen Menschen, die es sich wünschen, ein Moratorium zur Identifizierung eigener Interessenschwerpunkte und zur Ermöglichung von umfangreichen, auch non-formalen und informellen Lernanregungen anzubieten.

Auch Meshoul (2017), der sich auf das erweiterte Arbeitskonzept von Petersen beruft, hat sich in seiner Untersuchung grundlegende Gedanken zu methodisch-konzeptionellen Fragen einer Förderung benachteiligter Jugendlicher in Produktionsschulen gemacht. Er widmet sich des Weiteren dem Zielkonflikt von schneller Integration der Teilnehmenden in Verwertungszusammenhänge vs. Förderung der Persönlichkeitsbildung, der vom pädagogischen Personal zu lösen ist. Auch beschreibt er, dass dauerhafte Veränderungen v. a. durch reale und erfolgreiche Bewältigungserfahrungen herbeigeführt werden können. Aus diesem Grund rückt die gemeinsame Bewältigung von Aufgaben ins Blickfeld der Pädagogik. In der Produktionsschule bietet das auftragsorientierte Setting den Rahmen für eine solche Aufgabenbewältigung. Er schlägt zudem auch den Einsatz differenzialdiagnostischer Instrumente für die Förderplanung vor. Die pädagogischen Akteurinnen und Akteure sind in ihren Erziehungsmaßnahmen häufig versucht, Machtmittel einzusetzen. Derartige Erziehungshandlungen beruhen in der Regel nicht auf reflektierten Interventionen, sondern auf ungebremstem Ausagieren von negativen Affekten. Aus diesem Grund müssen Pädagoginnen und Pädagogen möglichst Handlungen unterlassen, die unweigerlich Feindseligkeit und Misstrauen hervorrufen. Er empfiehlt, dass sich die Akteurinnen und Akteure eine derartige Haltung kollektiv erarbeiten und in zeitlichen Abständen immer wieder aktualisieren, vielleicht im Rahmen von kollegialer Beratung und Supervision. Letztlich sieht er ein großes Potenzial in einer verstärkten Nutzung einer „Positive Peer Culture“, der Werkstattgruppe als sogenanntem „Dritten Erzieher“. Schlussendlich spricht er den hohen Anteil von Jugendlichen mit klinisch auffälligen Verhaltensweisen an. Hierin liegt ein großes Problempotenzial von Produktionsschulen bezüglich der Personalqualifikation, des pädagogischen Konzepts und der Finanzierung.

Des Weiteren hat sich, eher ein Sonderfall, in der Praxis ein Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ entwickelt, das unterschiedliche Anleihen bei der Sonderpädagogik (Individualisierung, Förderplanung), der Sozialpädagogik (Begleitung, Beratung, Gemeinwesenorientierung) und der Berufspädagogik (Berufsbezug, Arbeitspädagogik) vornimmt. Diese Konzeption nimmt eine Sonderstellung in der Theorieentwicklung ein, weil viele produktive pädagogische Elemente aufgenommen und vielfach eingesetzt werden (Bojanowski 2013).

Aktuelle Herausforderungen bezogen auf die Zielgruppe

Pädagogisch-didaktische Konsequenzen

Obwohl die Entwicklung einer Produktionsschuldidaktik voranschreitet, muss aber zum einen ihr geringer Einfluss auf die Benachteiligtenförderung konstatiert werden und sie muss zum Zweiten ihre eigenen Konzepte weiterentwickeln. So gibt es didaktische Entwicklungsarbeiten zu „Kompetenztafeln", „Tageskarte" (Straßer 2008), „Wochenplanarbeit" (Huschke) oder die „Weiterbildungsreihe zur Werkstattpädagog:in" des Bundesverbandes Produktionsschulen (https://bv-produktionsschulen.de/werkstattpaedagoge/).

Es wäre also durchaus denkbar, dass neben bestehenden Arbeits- und Auftragsplanungen stets auch nach Bezügen im praktischen Tun zu Schulcurricula und Ausbildungsrahmenplänen gesucht wird. Entscheidend erscheint, dass Jugendlichen neben praktisch erreichten Ergebnissen auch bewusst Bezüge zu Schultheorie und Ausbildungsinhalten verdeutlicht werden und somit neben dem Erfahren praktischer Kompetenz auch positive Theoriebezüge vermittelt und positiv erfahrbar werden.

Strukturelle Konsequenzen

Grundsätzlich existiert hierbei ein strukturelles Problem: Es gibt zum einen auf der Umsetzungsebene überwiegend keine verlässliche langfristige Finanzierungsstruktur. Zum anderen werden die konzeptionellen Grundelemente von Produktionsschule aufgrund heterogener Förderstrukturen nicht flächendeckend eingehalten.



* Weitere Informationen incl. Qualitätsstandards für Produktionsschulen unter Bundesverband Produktionsschulen – https://www.bv-produktionsschulen.de in Anlehnung an ein Zukunftsmodell Hessen: Staudt, Scheerer, Mertens, Mühlhaus, Schobes © 2/2016

Abbildung 2: Zukunftsmodell – Produktionsschule (Mertens & Schobes 2016)

Zielführend ist es daher, auf ein bundesweit einheitliches Konzept und eine entsprechend vereinheitlichte Finanzierungsbasis hinzuwirken – beides mit der Maßgabe, Produktionsschulen in allen Regionen als festen Bestandteil des Übergangssystems verankern zu können: Gibt es in einer Region den Bedarf für eine Produktionsschule, dann kann sie über ein feststehendes Finanzierungskonstrukt und mit einem klar umrissenen inhaltlichen Konzept umgesetzt werden.

Die Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen können zukünftig handlungsleitend und zielführend sein für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und ihrer Prozesse sowie zum Aufbau institutioneller Strukturen und deren nachhaltiger Finanzierung.

Personelle Konsequenzen

In den Fachwissenschaften gibt es seit vielen Jahren übereinstimmende Forderungen an die Qualifikationen des Fachpersonals im Übergang Schule – Beruf, was z. B. an dem Professionalisierungskatalog für Fachkräfte an Produktionsschulen deutlich wird (vgl. Gentner 2019)[3]:

Angesichts der Problemlagen junger Menschen am Übergang ist die Entwicklung professioneller Haltungen und Reflexionsmöglichkeiten von hoher Bedeutung. Nur im multiprofessionellen Team, im gemeinsamen und abgestimmten Zusammenspiel aller Fachkräfte kann der anspruchsvolle Produktionsschulauftrag gelingen. Die Kompetenzen der Fachkräfte und deren starke kommunikative Bindungen an die Jugendlichen sind wichtige Erfolgsfaktoren einer Produktionsschule.

Die unerlässliche Weiterentwicklung einer inneren Haltung der Fachkräfte lässt sich mit Merkmalen beschreiben wie: engagiert, enthusiastisch, den Jugendlichen zugeneigt, entwicklungsorientiert. Es bedarf des Fachwissens und der Methodenkompetenz, der Fähigkeit zum Begeistern und Motivieren, der Fähigkeit zum Initiieren von Tätigkeiten und somit Lernprozessen, des Engagements, der Wertschätzung, des Zulassen-Könnens, der respektvollen Haltung gegenüber der Person und ihrem Lebensentwurf, der empathischen Zuwendung, aber auch der nachvollziehbaren Grenzziehung und Orientierung an Erfolg und Stärken. Die Methodenkompetenz der Werkstattpädagoginnen und -pädagogen, die Auswahl und der Wechsel adäquater Methoden sind notwendig: individualisiert arbeiten und trotzdem alle Jugendlichen in den Arbeitsprozess integrieren, Gruppenarbeit, „Learning by doing", Projektarbeit, Prinzip des Voneinander-Lernens, Auftragsarbeiten nach dem Modell der Vollständigen Handlung durchführen, etc.

Produktionsschulen müssen auf ihre ständige fachliche Weiterentwicklung sowie auf die qualitative und methodische Überprüfung ihres Handelns achten. Unabdingbar sind hierzu entsprechende Instrumente (z. B. Supervision, kollegiale Beratung) sowie die Bereitschaft, die eigene Arbeit (Rolle, Haltung, Fachlichkeit etc.) und deren Ergebnisse kritisch zu hinterfragen und erforderlichenfalls zu ändern. Erfah-

3 Der vorliegende Professionalisierungskatalog basiert auf den Inhalten der Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen (Bundesverband Produktionsschulen 2015), der Beruflichen Förderpädagogik (Bojanowski et al. 2013) sowie Vorüberlegungen von Bojanowski und Gentner.

rungsaustausch und Weiterbildungen sind für alle Pädagogen zwingend notwendig. Der Bundesverband Produktionsschulen hat z. B. seine Weiterbildungsreihe zum Werkstattpädagogen um Elemente der Sonderpädagogischen Zusatzausbildung (SPZ) ergänzt.

Literatur

Biermann, H., Bonz, B. & Rützel, J. (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

Bojanowski, A. (2005): Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: Bojanowski, A., Ratschinski, G. & Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, 330–362.

Bojanowski, A. & Gentner, C. (2009): Professionalisierungskatalog für Fachkräfte an Produktionsschulen. Manuskript, Unveröffentlicht.

Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Bacics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Band IV der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern, Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn.

Bundesverband Produktionsschulen e. V. (Hrsg.) (2014): Planbar – Didaktische und curriculare Praxis an Produktionsschulen. Hannover. https://bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2018/03/18-03-22-Modellprojekt_Planbar.pdf [Abruf vom 07.12.2021].

Bundesverband Produktionsschulen e. V. (Hrsg.) (2015): Edition Produktionsschule, Ausgabe 3. Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. Hannover. http://www.bv-produktionsschulen.de [Abruf vom 20.10.2021]

Bundesverband Produktionsschulen e. V. (o. J.) Weiterbildungsreihe zum/zur Werkstattpädagog:in. https://bv-produktionsschulen.de/werkstattpaedagoge/ [Abruf vom 07.12.2021].

Huschke, P. (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim/Basel.

Gentner, C. (2019): Professionalisierungskatalog für Fachkräfte an Produktionsschulen. Unveröffentlichtes Handout im Rahmen der Weiterbildungsreihe des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. zum/zur Werkstattpädagog*in.

Kuhnke, R. & Skrobanek, J. (2011): Junge Menschen aus Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein in berufs- und ausbildungsvorbereitenden Angeboten. Bericht zur Vergleichsuntersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den drei Angeboten: Berufsvorbereitungs- bzw. Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Produktionsschule und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. München/Halle.

Mertens, M. & Schobes, F. (2016): Zur Finanzierungsproblematik von Produktionsschulen in Deutschland. Kassel/Offenbach. http://www.bv-produktionsschulen.de [Abruf vom 21.12.2021].

Mertens, M. (2019): Produktionsschulen in Deutschland: ein pluralistisches pädagogisches Experiment und berechenbarer Faktor im Übergangssystem. In: Czaika, M., Rössl, L., Altenburg, F., Faustmann, A. & Pfeffer, T. (Hrsg.): Migration & Integration 7. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Krems, 167–172.

Meshoul, A. (2017): Methodisch-konzeptionelle Fragen einer gezielten Förderung benachteiligter Jugendlicher im Produktionsschulalltag. Berlin.

Meyser, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt/M.

Petersen, W. (2006): Berufliche Fähigkeiten – social skills. Berlin, Münster.

Straßer, P. (2008): Die Bedeutung von Tätigkeit in der pädagogischen Praxis. Über das Verhältnis von Arbeiten und Lernen in der Produktionsschule. In: bwp@ Spezial 4; September 2008, Hochschultage Berufliche Bildung 2008 Workshop 12. http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/strasser_ws12-ht2008_spezial4.shtml [Abruf vom 21.12.2021].

4.2.4 Berufliche Rehabilitation

4.2.4.1 Berufliche Rehabilitation – ein Überblick

Sven Hohmann & Matthias Morfeld

Um die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in das System der Rehabilitation einordnen zu können, ist es zunächst hilfreich, die Entwicklung des deutschen Versorgungssystems näher zu betrachten und die Inhalte einzelner historischer Meilensteine sowie einzelne Begrifflichkeiten kurz zu skizzieren. Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) am 26.03.2009 (dt. BGBl. 2008 II S. 1420; Bekanntmachung vom 5.6.2009, dt. BGBl. 2009 II S. 812) bekennt sich die Bundesrepublik Deutschland dazu, das geltende Recht in Übereinstimmung mit dem entsprechenden Menschenrechtsübereinkommen weiterzuentwickeln (Deutscher Bundestag 2006, 1). Mit der Anforderung, die Inhalte der UN-BRK verstärkt umzusetzen und somit das Rehabilitations- und Teilhabeberecht zeitgemäß zu modernisieren, stellt das am 16.12.2016 vom Bundestag und Bundesrat verabschiedete und seit 2018 geltende Bundesteilhabegesetz (BTHG) die größte Reform für das 2001 in Kraft getretene Sozialgesetzbuch (SGB) IX zur „Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ dar. Die neue Rechtslage brachte in diesem Zusammenhang auch eine Änderung zum Behinderungsbegriff mit sich, da fortan in dessen Zusammenhang die Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren mit hervorgehoben werden (Stähler & Schian 2018, 381). Somit lautet die seither geltende Begriffsbestimmung des Behinderungsbegriffs nach § 2 SGB IX, dass es sich bei Menschen mit Behinderungen um Menschen handelt, „die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX). Diese Neudefinition von „Behinderung“ im SGB IX fußt dabei in ihrem Verständnis, ebenso wie die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), auf dem bio-psycho-sozialen Modell (Stähler & Schian 2018, 381). Dabei stellt das Konzept der ICF gleichermaßen die theorie- und handlungsleitende Grundlage für alle rehabilitativen Maßnahmen dar (Wolf Kühn & Morfeld 2016, 24). Die Etablierung der ICF brachte wiederum den Wandel mit sich, dass der Fokus „nicht mehr auf medizinisch gedeuteten Defiziten (Krankheiten, Störungen, Unfähigkeiten), sondern auf Zielen (Teilhabe), Potenzialen (Gesundheit) und dem Weg dorthin (bio-psycho-soziales Modell von Behinderung) [liegt]“ (BMFSFJ 2009, 174). Folglich entsteht eine Behinderung erst dann, wenn sich die komplexen Beziehungen zwischen einem Gesundheitsproblem und den einzelnen, sich auf eine Person oder ihr Umfeld beziehenden Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren) negativ auswirken (DIMDI 2005, 23 f.). In der nachfolgenden Abb. 1 werden die gennannten Wechselwirkungen sowie die Komponenten der ICF grafisch dargestellt, da diese

dazu beitragen sollen, die Planung der Leistungen im Rahmen einer Rehabilitation sowie die dahinterstehenden Wirkmechanismen besser einordnen zu können.

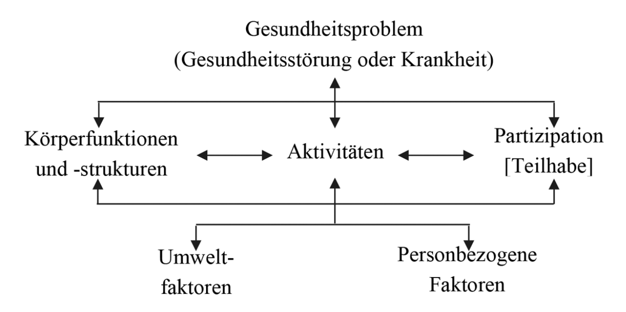


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 23)

Das durch Einbezug der ICF verfolgte Ziel besteht unter anderem darin, teilhabeerschwerende Barrieren und teilhabeunterstützende Förderfaktoren über die Beschreibung der Auswirkung bestehender Schädigungen der Körperfunktionen und -strukturen hinaus zu identifizieren und abzubauen bzw. zu stärken. Das Modell soll somit alle Akteurinnen und Akteure des Rehabilitationsprozesses dazu befähigen, „den Blick von der eher kausalen Betrachtungsweise (Krankheit > Aktivitätseinschränkung > Behinderung) hin zu den Wechselwirkungen zwischen Gesundheitsproblem, Funktionsfähigkeit und Kontextfaktoren eines Menschen [...] [zu lenken, um] eine ganzheitliche Betrachtungsweise aller sozialmedizinisch relevanten Aspekte einer Person in ihrem jeweiligen Umfeld, die weit über den bio- medizinischen Ansatz hinausgeht [, zu ermöglichen]“ (DRV 2018, 8).

Mit der Zielstellung, die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung zu verbessern, orientiert sich die Ausgestaltung des BTHG, wie einleitend beschrieben, streng an den Inhalten der UN-BRK und zielt auf eine Weiterentwicklung des bis dahin geltenden Rechts in Deutschland ab (BAR 2019, 6). Für die Umsetzung der darin enthaltenen, teilweise sehr komplexen Regelungen soll der Praxistransfer bis 2023 in vier sukzessiven Reformstufen erfolgen. Zusammenfassend ergibt sich durch das BTHG eine strukturelle sowie inhaltliche Novellierung der bis dahin geltenden Version des SGB IX, woraus zeitgleich auch fundamentale Auswirkungen auf das sich noch immer im Umbruch befindende rehabilitative Versorgungssystem resultieren. Das SGB IX, welches alle gesetzlichen Regelungen zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen enthält, gliedert sich dabei in drei Teile (BAR 2019, 6):

- Teil 1: Allgemeiner Teil
- Teil 2: Recht der Eingliederungshilfe
- Teil 3: Schwerbehindertenrecht

Zur Reformierung des SGB IX – genannt *SGB IX-neu* – gehört, dass im einleitenden allgemeinen Teil die verbindlichen Grundsätze für alle Rehabilitationsträger zur Bedarfserkennung und -ermittlung, zur Zuständigkeitsklärung und Koordinierung der zu erbringenden Leistungen sowie zur Teilhabeplanung mit dem Menschen mit

Behinderung enthalten sind. Hierbei wird das Ziel verfolgt, die Zusammenarbeit in einem auch weiterhin gegliederten Sozialleistungssystem auszubauen und zusätzlich zu stärken.

Der zweite Teil beinhaltet nun ein modernisiertes und personenzentriertes Teilhaberecht, welches sich am individuellen Bedarf einer Person orientiert und mehr Steuerungsmöglichkeiten für den Träger der Eingliederungshilfe bietet. Im dritten Teil sollen künftig die Schwerbehindertenvertretungen weiter gestärkt werden. Darüber hinaus sollen sich durch die Etablierung von Frauenbeauftragten in Werkstätten für behinderte Menschen deren Mitwirkungsmöglichkeiten künftig verbessern (BAR 2019, 6).

Gemäß § 1 SGB IX besteht das gemeinsame Ziel aller rehabilitativen Maßnahmen darin, Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohten Menschen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Im § 5 SGB IX werden dabei die nachfolgend aufgeführten Leistungsgruppen zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft voneinander unterschieden:

- Leistungen zur medizinischen Rehabilitation
- Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben
- Unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen
- Leistungen zur Teilhabe an Bildung
- Leistungen zur sozialen Teilhabe.

Unter der im Rahmen des Beitrags fokussierten beruflichen Rehabilitation werden alle erbrachten Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben verstanden. Dabei werden in einer rein beruflichen Rehabilitation ausschließlich nicht-medizinische Leistungen erbracht (Buschmann-Steinhage & Widera 2020, 19). Insbesondere bei chronischen Erkrankungen ist jedoch für die Umsetzung einer erfolgreichen berufsbezogenen Teilhabe meist eine multidisziplinäre Rehabilitation durch mehrere Leistungsgruppen erforderlich. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass neben den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsplatz auch Leistungen zur medizinischen Rehabilitation erbracht werden. Daher hat sich in Deutschland eher die Strategie einer medizinisch-beruflich orientierten Rehabilitation (MBOR) etabliert (Bethge 2017, 427 f.). Durch die MBOR wird somit das Leistungsspektrum der medizinischen Rehabilitation um explizite Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben erweitert, sodass diese in alle Phasen der Rehabilitation einbezogen werden (DRV 2019, 6). Zusammenfassend zielt die MBOR vor allem auf Rehabilitandinnen und Rehabilitanden ab, die entweder einen problematischen sozialmedizinischen Verlauf vor der Reha (bspw. lange Arbeitsunfähigkeits- und/oder Arbeitslosigkeitszeiten) oder eine negative subjektive Erwerbsprognose aufweisen (Streibelt & Buschmann-Steinhage 2011, 162). Durch diesen intensivierten Ansatz werden die herkömmlichen medizinischen Rehabilitationsleistungen durch berufsorientierte diagnostische und therapeutische Leistungen ergänzt (Bethge 2017, 428). Insbesondere die positiven Effekte hinsichtlich der Reduzierung von Fehlzeiten

und der Stabilisierung der Erwerbsfähigkeit sprechen für die langfristige Etablierung dieser Strategie im deutschen Rehabilitationssystem (Bethge 2017, 431 ff.).

Zu den Trägern der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gehören die Bundesagentur für Arbeit, die Gesetzliche Unfallversicherung, die Gesetzliche Rentenversicherung, die Träger der Kriegsopferversorgung und der Kriegsopferfürsorge, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die Träger der Eingliederungshilfe (§ 6 SGB IX). Die Zuordnung darüber, welcher Leistungsträger die Kosten für eine Rehabilitationsmaßnahme trägt, folgt in Deutschland dem *Prinzip der einheitlichen Risikozuordnung*. Dieses besagt, dass „für die Gesundheits- und Rehabilitationsleistungen [...] der Leistungsträger zuständig [ist], der auch das Risiko ihres Scheiterns trägt" (DRV 2010, 4). Da exemplarisch die Träger der Rentenversicherung im Falle einer Erwerbsminderung oder gar einer Erwerbsunfähigkeit die entsprechenden Rentenzahlungen leisten müssen, werden Rehabilitationsleistungen Erwerbstätiger meist ebenfalls von den Trägern der Rentenversicherung finanziert. Im § 9 SGB IX-neu ist dabei weiterhin geregelt, dass Teilhabeleistungen immer Vorrang gegenüber Rentenzahlungen haben und auch dann zu erbringen sind, wenn eine Pflegebedürftigkeit verhindert oder vermindert werden könnte. Zusammenfassend gelten hierbei stets die Grundsätze: „Reha vor Renten, Reha vor Pflege" (Wolf-Kühn & Morfeld 2016, 88).

Das Ziel einer beruflichen Rehabilitation besteht dabei nicht ausschließlich darin, eine Frühberentung zu vermeiden. Vielmehr geht es darum, mithilfe von gezielten Leistungsangeboten die Arbeitsfähigkeit zu erhalten, den Arbeitsplatz auf Dauer zu sichern und somit die Selbstbestimmung durch Teilhabe am Arbeitsleben aktiv zu fördern. Dies kann unter anderem auch durch die Förderung einer (Re-)Integration erfolgen, indem beispielsweise mithilfe geeigneter Maßnahmen ein behindertengerechter Arbeitsplatz geschaffen wird (DRV Bund 2018, 3; vgl. Schubert, Viehmeier & Thimmel 2018, 199). Das den Kostenträgern hierfür zur Verfügung stehende Leistungsspektrum umfasst (DRV Bund 2018, 12):

1. Hilfen zur Erhaltung und Erlangung eines Arbeitsplatzes
   - Hierzu gehören die Förderung aus dem Vermittlungsbudget, Aktivierungsleistungen, Kraftfahrzeughilfe, Hilfen zur Berufsausbildung, Arbeitsassistenz, Wohnungshilfe sowie die Inanspruchnahme von Integrationsfachdiensten.
2. Berufsvorbereitung
3. Individuelle berufliche Qualifizierung im Rahmen unterstützter Beschäftigung
4. Berufliche Bildung (Qualifizierungsleistungen)
   - Hierzu gehören die Anpassung und Integrationsleistungen, Weiterbildung: Fortbildung oder Umschulung sowie Ausbildung.
5. Förderung der Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit (Gründungszuschuss)
6. Leistungen an Arbeitgeber
   - Hierzu gehören Ausbildungszuschüsse zur betrieblichen Ausführung von Bildungsleistungen, Eingliederungszuschüsse, Zuschüsse für Arbeitshilfen im Betrieb sowie die Kostenerstattung für eine befristete Probebeschäftigung.

7. Leistungen im Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich
   - in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder bei einem anderen Leistungsanbieter i. S. v. § 60 SGB IX
8. Ergänzende Leistungen
   - wie Übergangsgeld, Beiträge zur Sozialversicherung, Reisekosten einschließlich Familienheimfahrten sowie Haushaltshilfe und Kinderbetreuungskosten
9. Erbringung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben im Rahmen eines persönlichen Budgets.

Erbracht werden diese Rehabilitationsmaßnahmen in speziell dafür vorgesehenen Einrichtungen, wobei das Angebot in den vergangenen Jahrzehnten stetig gewachsen ist. Zu den wichtigsten Leistungserbringern gehören heute neben den Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM), den Berufsförderungswerken (BFW), den Berufsbildungswerken (BBW) sowie den beruflichen Trainingszentren (BTZ) auch Rehabilitationseinrichtungen für psychisch Kranke (RPK) (Stengler, Becker & Riedel-Heller 2014, 45 f.; vgl. Albrecht & Bramesfeld 2004, 493). Darüber hinaus leisten auch Integrationsämter, Integrationsfachdienste sowie Integrationsprojekte Unterstützung zur Förderung, Bereitstellung und Umsetzung und von Teilhabemaßnahmen (Stengler, Becker & Riedel-Heller 2014, 46). Anzumerken hierbei ist, dass es sich bei Rehabilitationsleistungen in Deutschland meist um Antragsleistungen handelt. Ausnahmen bestehen jedoch im Bereich der Unfallversicherung, der Eingliederungshilfe, der Kriegsopferversorgung/-fürsorge sowie im Bereich der Jugendhilfe (Stähler & Schian 2018, 384). Seit der Novellierung des SGB IX ist ein Antrag ausreichend, um alle benötigten Leistungen von den verschiedenen Reha-Trägern zu erhalten. Nach § 14 SGB IX gibt es nun einen „leistenden Rehabilitationsträger". Dieser ist für die Koordination der Leistungen und gegenüber dem/der Antragsteller:in verantwortlich (BAR 2019, 11). Für den Zugang zu Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gilt es nach der Antragstellung zu prüfen, ob die persönlichen und versicherungsrechtlichen Anforderungen erfüllt werden und kein Ausschlussgrund gemäß § 12 SGB VI (Gesetzliche Rentenversicherung) für eine Inanspruchnahme vorliegt (DRV 2018, 29). Um Antragstellenden ausreichende Informationen hinsichtlich Zielen, Inhalten und Verfahren zu Leistungen zur Teilhabe zur Verfügung zu stellen, werden sogenannte Ansprechstellen der einzelnen Rehabilitationsträger etabliert. Sie lösen die bislang nach SGB IX existierenden Gemeinsamen Servicestellen ab (BAR 2019, 10) und sollen Menschen mit Behinderungen die „Wahrnehmung ihrer Rechte auf Augenhöhe […] ermöglichen" (Seel 2017, 8). Die Fachstelle ergänzende unabhängige Teilhabeberatung (EUTB) ist ein seit Januar 2018 kostenfreies Beratungsangebot und zielt auf die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales zu fördernde Gleichberechtigung und Teilhabe für Menschen mit Behinderungen oder anderen Einschränkungen ab. Ebenso können sich Angehörige, Freunde, Bezugspersonen und auch Menschen mit Migrationshintergrund an die EUTB wenden. Die Hauptthemen der EUTB umfassen Teilhabe, Rehabilitation, Antragstellung und sozialrechtliche Anliegen. Es wird unab-

hängig von Leistungserbringern beraten. Somit ist die EUTB an keine Voraussetzungen geknüpft (Fachstelle ergänzende unabhängige Teilhabeberatung 2021).

Zu den wesentlichen Zugangswegen zu Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch die gesetzliche Rentenversicherung gehören neben der unmittelbaren Antragstellung durch die versicherte Person der Zugang über die Bundesagentur für Arbeit oder das Jobcenter sowie der Zugang vor, während oder nach einer medizinischen Rehabilitation. Im Anschluss erfolgt das Verwaltungs- und Entscheidungsverfahren. Entsprechend dem § 13 SGB IX verwenden die Rehabilitationsträger zur einheitlichen und überprüfbaren Ermittlung des individuellen Rehabilitationsbedarfs systematische Arbeitsprozesse und standardisierte Instrumente. Mittels dieser Instrumente erfolgt die Feststellung darüber, ob eine Behinderung vorliegt oder eine Behinderung einzutreten droht. Darüber hinaus erfolgt eine Beurteilung darüber, welche Auswirkungen die Behinderung auf die Teilhabe der leistungsberechtigten Person hat, welche Ziele mit Leistungen zur Teilhabe erreicht werden sollen und welche Leistungen zur Erreichung dieser Ziele mit einer hohen Wahrscheinlichkeit erfolgreich sind (ebd., 30). Die Bedarfsermittlung schafft dabei „die notwendigen Voraussetzungen für die formale Festlegung eines Teilhabebedarfs" (BAR, BAG BBW & Hochschule Magdeburg-Stendal 2019, 8). Zudem erfolgt die Bedarfsermittlung sowohl durch Reha-Träger als auch durch Leistungserbringer, weshalb sie in verschiedenen Reha-Phasen verankert ist (ebd., 8). Die Auswahl der zu erbringenden Leistungen erfolgt dabei nach § 49 Abs. 4 SGB IX zum einen anhand der individuellen Eignung, der Neigung sowie den bisherigen Tätigkeiten, zum anderen aber auch durch Berücksichtigung der aktuellen Arbeitsmarkt-Situation. Zusätzlich wird in diesem Prozess auch dafür Sorge getragen, dass das unter § 8 SGB IX aufgeführte Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten bei der Entscheidungsfindung ebenfalls Berücksichtigung findet. Hierfür werden neben dem Alter und Geschlecht auch die Familie, religiöse und weltanschauliche Bedürfnisse, persönliche Lebenssituationen sowie besondere Bedarfssituationen von Müttern und Vätern mit Behinderungen berücksichtigt. Die Auswahl der individuell zum Ziel führenden Leistungen stellt dabei eine zentrale Herausforderung für die Begutachtung dar (DRV 2018, 33). Genauso vielfältig, wie die individuellen Bedarfslagen sind, ist auch die zur Verfügung stehende Wahl der richtigen Einrichtung sehr heterogen. Allein für den Leistungsbereich der beruflichen Bildungsleistung (Qualifizierungsleistungen) kommen neben der betrieblichen Ausbildung auch Angebote staatlicher Fachschulen, privater Bildungsträger oder die Weiterbildung in Berufsförderungswerken infrage.

Wie der Forschungsbericht einer vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS, 2019) in Auftrag gegebenen Untersuchung zum aktuellen Stand deutlich macht, ist die Umsetzung der geforderten Systematik und Standardisierung in vielen Bereichen noch ausbaufähig. Dennoch ist insbesondere im Bereich der gesetzlichen Rentenversicherung eine deutliche Entwicklung erkennbar (BMAS 2019, 10 ff.). Während die Ergebnisse einer von 2012 bis 2013 durchgeführten Studie zu „Stand und Potential der Bedarfsermittlung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben" noch deutlich zeigten, dass in der Praxis der Bedarfsermittlung, insbesondere bezüglich

der Auswahl der genutzten Instrumente sowie der Dokumentation der Ergebnisse der Bedarfsermittlung, von keinem einheitlichen Vorgehen ausgegangen werden kann (BAR, BAG BBW, Hochschule Magdeburg-Stendal 2019, 9), zeigt die jüngst durchgeführte Studie, dass die in den vergangenen Jahren eingesetzten Arbeitsmittel (Vordrucke und Formulare) trägerübergreifend bei der gesetzlichen Rentenversicherung angeglichen wurden. Darüber hinaus finden derzeitig aktive Bestrebungen dahingehend statt, dass einzelne Formulare sogar zwischen der Krankenversicherung und der Rentenversicherung angeglichen werden, wobei ein in Gänze einheitliches und trägerübergreifenden Dokumentationsverfahren bisher noch nicht abzusehen ist (BMAS 2019, 11 f.). Zusammenfassend geben die in der Studie befragten Akteurinnen und Akteure an, dass die Zusammenarbeit mit anderen Trägern auf regionaler Ebene gut funktioniere. Dennoch wurde von fast allen beteiligten Trägern der Wunsch geäußert, bestehende Koordinations-, Verfahrens- und Schnittstellenlücken zu schließen, um somit den Prozess für die Träger sowie die Leistungsempfänger:innen weiter zu vereinfachen (ebd., 11). Zentraler Bestandteil der Bedarfsermittlung bleibt nach wie vor eine ICD-Diagnose, die über den gesamten Rehabilitationsprozess vordergründig bleibt und lediglich um weitere Entscheidungskriterien angereichert wird. Dabei werden die im bio-psycho-sozialen Modell der ICF aufgeführten Beeinträchtigungen der Aktivitäten nur partiell, in einem geringen Umfang und in abstrakter Form erhoben und dokumentiert. Die Nutzung der ICF und ihrer Potenziale zur Bedarfsermittlung bleibt somit weiterhin entwicklungsfähig und sollte durch gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote forciert werden (ebd., 12).

Literatur

Albrecht, D. & Bramesfeld, A. (2004): Das Angebot an gemeindenahen beruflichen Rehabilitationsmöglichkeiten für psychisch kranke Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Das Gesundheitswesen 66, 492–498.

Bethge, M. (2017): Rehabilitation und Teilhabe am Arbeitsleben. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 60, 427–435.

BAR, BAG BBW, Hochschule Magdeburg-Stendal (2019): Abschlussbericht. Basiskonzept für die Bedarfsermittlung in der beruflichen Rehabilitation. Frankfurt/M.

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e. V. (2019): Bundesteilhabegesetz Kompakt. Die wichtigsten Änderungen im SGB IX. 4. Auflage. Frankfurt/M.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019): Forschungsbericht 540. Studie zur Implementierung von Instrumenten der Bedarfsermittlung (Stand: Dezember 2019). Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Buschmann-Steinhage, R. & Widera, T. (2020): Grundlagen der Rehabilitation. In: Bengel, J. & Mittag, O. (Hrsg.): Psychologie in der medizinischen Rehabilitation. 2. Auflage. Berlin, 13–36.

Deutsches Bundesgesetzblatt (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, 1420.

Deutsches Bundesgesetzblatt (2009): Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 25, 812.

Deutscher Bundestag (2006): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Köln.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Gesundheit (DIMDI) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf.

Deutsche Rentenversicherung Bund (DRV Bund) (2010): Positionspapier Rehabilitation 2010. Berlin.

Deutsche Rentenversicherung Bund (DRV Bund) (2018): Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA). Rahmenkonzept der Deutschen Rentenversicherung. (Stand: 21. August 2018). Berlin.

Deutsche Rentenversicherung Bund (DRV Bund) (2019): Medizinisch-beruflich orientierte Rehabilitation. 5. Auflage. (Stand: 30. Oktober 2019). Berlin.

Fachstelle Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung (2021): Leitbild, Angebote, Beratungsangebote der ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatung, Peer Counseling. https://www.teilhabeberatung.de/node/34 [Abruf vom 21.12.2021].

Schubert, M., Viehmeier, S. & Thimmel, R. (2018): In der Rehabilitation. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e. V. (Hrsg.): Rehabilitation. Vom Antrag bis zur Nachsorge – für Ärzte, Psychologische Psychotherapeuten und andere Gesundheitsberufe. Frankfurt/M., 197–204.

Seel, H. (2017): Das Bundesteilhabegesetz – Was ändert sich? Was bleibt? Was soll werden? In: Rehabilitation 56, 7–10.

Streibelt, M. & Buschmann-Steinhage, R. (2011): Ein Anforderungsprofil zur Durchführung der medizinisch-beruflich orientierten Rehabilitation aus der Perspektive der gesetzlichen Rentenversicherung. In: Rehabilitation 50, 160–167.

Stengler, K., Becker, T. & Riedel-Heller, S. G. (2014): Teilhabe am Arbeitsleben bei Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen. In: Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie 82 (1), 43–53.

Stähler, T. & Schian, M. (2018): Rechtliche Grundlagen der Rehabilitation. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e. V. (Hrsg.): Rehabilitation. Vom Antrag bis zur Nachsorge – für Ärzte, Psychologische Psychotherapeuten und andere Gesundheitsberufe. Frankfurt/M., 375–408.

Wolf-Kühn, N. & Morfeld, M. (2016): Rehabilitationspsychologie. Wiesbaden.

4.2.4.2 Berufsausbildung in Berufsbildungswerken

WALTER KRUG

> Eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung ist ein Schutzfaktor für das gesamte Leben, der einem nicht mehr genommen werden kann.

Geschichtliche Entwicklung

Die Berufsbildungswerke sind ein Kind der ersten großen Koalition der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1966 bis 1969. Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre herrschte in Deutschland sozialpolitisch Aufbruchstimmung. Die Bundesregierung veröffentlichte 1970 ihr „Aktionsprogramm zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten" – die Geburtsurkunde der Berufsbildungswerke. Grundlage des Aktionsprogramms waren zwei Gesetze aus dem Jahr zuvor: das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und das Berufsbildungsgesetz (BBiG). Das BBiG schrieb erstmals das Recht behinderter Menschen auf berufliche Bildung fest. In das Folgejahr 1970 fiel die „Anordnung Rehabilitation", kurz A-Reha, die festlegte, dass für die berufliche Rehabilitation junger Menschen die Bundesanstalt für Arbeit zuständig war – und heute als Bundesagentur für Arbeit auch noch ist (aus: Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2008, 5 ff.). In der Folge entstanden auf diesen Grundlagen bundesweit flächendeckend Berufsbildungswerke. Nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1989 wurde das „Erfolgsmodell Berufsbildungswerk" auch in den neuen Bundesländern eingeführt. Sieben zusätzliche Berufsbildungswerke nahmen dort in den Jahren 1993 und 1994 ihre Arbeit auf. Heute erfüllen 51 Berufsbildungswerke ihren Auftrag in der Beruflichen Rehabilitation junger Menschen.



Abbildung 1: Standorte der Berufsbildungswerke in Deutschland

Gesetzliche Grundlagen, Rahmenbedingungen und Einordnung in das System der Beruflichen Rehabilitation

Berufsbildungswerke sind Einrichtungen der Beruflichen Rehabilitation nach § 51 SGB IX neu. Ihre Aufgabe ist die Erstausbildung junger Menschen mit Behinderung.

„Sie zielen darauf ab, die Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit von Menschen, die behindert oder von einer Behinderung bedroht sind, herzustellen, zu verbessern oder zu erhalten und ihre Teilhabe am Arbeitsleben durch das ganzheitliche Zusammenwirken verschiedener Fachdienste und Lernorte dauerhaft zu sichern“ (Rahmenvertrag zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. in Vertretung für die Berufsbildungswerke vom 22.07. 2015, 5).

Gesetzliche Grundlagen für die Berufsbildungswerke sind die Sozialgesetzbücher IX und III. Zuständiger Rehabilitationsträger ist die Bundesagentur für Arbeit, die auch die für die Arbeit bestimmenden Rahmenbedingungen vorgibt. Darüber hinaus wird die Arbeit der Berufsbildungswerke von den Anforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung bestimmt. Die Gemeinsame Empfehlung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) für Einrichtungen nach § 35 (neu § 51/Anm. d. Verf.) SGB IX setzt den Rahmen.

Vertragliche Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen der Bundesagentur für Arbeit und den Berufsbildungswerken sind ein Rahmenvertrag, der 2015 geschlossen wurde, separate Leistungsbeschreibungen für jede Kernleistung im Rahmen der Beruflichen Rehabilitation und Qualitäts- und Leistungshandbücher, die für jedes Berufsbildungswerk vorliegen.

Berufsbildungswerke erbringen „besondere Ausbildungsleistungen“ nach § 117 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 a SGB III. Dabei konzentrieren sich Berufsbildungswerke auf Ausbildungen im dualen System, d. h. Berufsschule und Ausbildungsstätte arbeiten eng und abgestimmt zusammen. Für die Ausbildung gelten die Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Vor allem die behindertenspezifischen Ausführungen, einschließlich der Regelungen zu den Fachpraktikerberufen nach §§ 25, 26 BBiG und §§ 42 k-m, haben eine besondere Bedeutung für die Qualifizierungsarbeit. Die Ausbildung erfolgt im realen Arbeitsfeld.

Berufsbildungswerke verfolgen das Ziel, dass ihre Teilnehmenden eine anerkannte Berufsausbildung mit dem Ablegen einer Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer oder sonstigen zuständigen Stellen abschließen. Für junge Menschen mit einer Behinderung kann die Ausbildung auch in theoriereduzierten (Fachpraktiker-)Berufen erfolgen.

Ziele, Lernorte und Auftrag

Im Kern verfolgen Berufsbildungswerke vier zentrale Ziele:

- Abklärung und Feststellung einer tragfähigen beruflichen Perspektive für junge Menschen mit Behinderung entsprechend ihren Interessen, Fähigkeiten und Einschränkungen
- Ermöglichen eines erfolgreichen Abschlusses einer beruflichen Ausbildung in einem anerkannten Beruf
- Förderung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden, ihrer physischen und psychischen Stabilisierung und der Verbesserung der Selbstständigkeit sowie der Übernahme von Eigenverantwortung (ausgehend davon, dass eine beruf-

liche Teilhabe nur dann nachhaltig sein wird, wenn gleichzeitig die soziale Teilhabe gelingt
- unmittelbare und nachhaltige Integration der Teilnehmenden in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Um diese Ziele zu erreichen, erbringen Berufsbildungswerke verschiedene Leistungen, für die sie besondere „Lernorte" bereithalten. Diese arbeiten in einem ganzheitlichen System zusammen, wodurch ein umfassender, zielgerichteter und wirksamer Rehabilitationsprozess gestaltet werden kann.

Die Kernleistungen der Berufsbildungswerke sind:
- Eignungsabklärung und Arbeitserprobung (Kurzzeitmaßnahmen)
- Reha-spezifische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
- Ausbildungen im dualen System
- differenzierte Wohnangebote (Internat und Wohngruppen).

Die meisten Berufsbildungswerke verfügen über eine eigene Berufsschule (Förderberufsschule) oder arbeiten im Kooperationsverbund des jeweiligen Trägers mit dieser eng abgestimmt und häufig am selben Durchführungsort zusammen. Die beiden Träger der dualen Ausbildung können damit ganzheitlich und widerspruchsarm den Qualifizierungsprozess gestalten, was zu erheblichen Synergieeffekten führen kann. Wo eine derartige Regelung aufgrund landesrechtlicher Vorgaben nicht möglich ist, sind die Berufsbildungswerke trotzdem zur engen Kooperation mit den zugeordneten öffentlichen Berufsschulen verpflichtet. Diese Berufsschulen sollen für ihren Schulbetrieb verbesserte Rahmenbedingungen für die besonderen Bedarfe der jungen Menschen mit Behinderung bereithalten (Rahmenvertrag 2015, 10).

Dritter Lernort für die Ausbildungsarbeit, aber auch bereits für die Berufsvorbereitung, sind externe Betriebe und Unternehmungen der Wirtschaft. In ihnen erfahren die Teilnehmenden betriebliche Realität über die geschützte Umgebung des Berufsbildungswerks hinaus und können Erfahrungen sammeln, welche die spätere Integration in den ersten Arbeitsmarkt erleichtern (siehe ausführlicher weiter unten im Punkt: Kennzeichen der Qualifizierungsarbeit). Alle Berufsbildungswerke sind verpflichtet, über ein breit angelegtes Netzwerk aus kooperierenden Betrieben in der Region zu verfügen.

Aufgrund ihres Auftrags zur Erstausbildung junger Menschen mit Behinderungen arbeiten Berufsbildungswerke mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Altersspanne von 15 bis 25 Jahren. Viele von ihnen bringen in den Rehabilitationsprozess Entwicklungsverzögerungen, Erziehungsdefizite oder Störungen der Persönlichkeitsbildung aufgrund ihrer Lebensgeschichte mit ein. Da eine berufliche Teilhabe aber ohne gelingende soziale Integration nur selten nachhaltig sein wird, sehen sich die Einrichtungen der Herausforderung gegenüber, neben der Qualifizierungsarbeit ebenso soziale Integrationsprozesse für junge Menschen zu ermöglichen. Habilitations- und Rehabilitationsarbeit sind von den Berufsbildungswerken gleichermaßen zu leisten. Besonders über den „Lernort Wohnen" werden die Teilnehmenden für ein

selbstständiges Leben, die Übernahme von Eigenverantwortung und die Strukturierung ihres Alltags befähigt. Gruppenangebote und die Beziehungsarbeit durch pädagogisches Fachpersonal ermöglichen eine Nachreifung und die Bildung einer „erwachsenen Persönlichkeit". Mit diesen Ressourcen werden die Berufsbildungswerke zu den „Intensivstationen der Beruflichen Rehabilitation".

Per se können Berufsbildungswerke aufgrund ihres gesetzlichen Auftrags nicht inklusiv sein. Sie sind „exklusive Einrichtungen", da jede:r Teilnehmende an einer Maßnahme eines Berufsbildungswerks über eine Behinderung oder deutliche Beeinträchtigung verfügen muss. Bereits bevor die UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht überführt wurde, stieß dieser Weg der beruflichen Erstausbildung in Sondereinrichtungen auf erhebliche Kritik. Immer wieder wurde angemahnt, dass die Qualifizierung inkludiert in Betrieben und Unternehmen durchzuführen sei. Zuletzt erneuerte die Konferenz der Beauftragten von Bund und Ländern für Menschen mit Behinderung 2021 in ihrer „Berliner Erklärung" die Forderung nach einer inklusiven beruflichen Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen (2021). Nach wie vor scheitert diese Forderung jedoch an der Bereitschaft und Fähigkeit der Wirtschaftsbetriebe, sich dieser jungen Menschen anzunehmen und für eine wirksame Qualifizierung die Verantwortung zu übernehmen. In ihrer Stellungnahme zur Berliner Erklärung vom 17. Mai 2021 berichtigt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke verschiedene Behauptungen der Erklärung zur Wirksamkeit der außerbetrieblichen Ausbildung, der Barrierefreiheit, der Gewährleistung des Wunsch- und Wahlrechts, der Auswirkungen des digitalen Wandels und vor allem der Folgen durch die Zunahme von psychischen Erkrankungen bei jungen Menschen mit ihren Anforderungen für die berufliche Qualifikation (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2021b).

Andererseits bedeutet die außerbetriebliche Ausbildung im dualen System durch die Berufsbildungswerke nicht, dass die Teilnehmenden an den Maßnahmen keine betrieblichen Erfahrungen sammeln können. Alle Berufsbildungswerke gewährleisten inklusive Einsätze ihrer Rehabilitanden in betrieblichen Phasen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und schaffen durch ihre Qualifizierungsarbeit bessere Chancen für die soziale und berufliche Teilhabe. Die Ausbildung in Berufsbildungswerken zielt immer auf eine anschließende nachhaltige Beschäftigung der Teilnehmenden auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Berufsbildungswerke ermöglichen damit Inklusion. Ein großer Vorteil der Berufsbildungswerke liegt zudem darin, dass sämtliche Ausbildungsgänge keine schulischen Abschlüsse voraussetzen. Damit wird es möglich, dass auch junge Menschen mit einer gescheiterten schulischen „Karriere" eine entsprechend ihren Fähigkeiten geeignete Ausbildung absolvieren können.

Zusätzlich zu ihrem Ausbildungsangebot halten Berufsbildungswerke Maßnahmen im vorberuflichen Bereich bereit:

Kurzzeitmaßnahmen wie die Eignungsabklärung oder die Arbeitserprobung (EA/AE) ermöglichen eine differenzierte Einschätzung der Neigungen, der Möglichkeiten sowie der Problembereiche bezogen auf Berufswünsche des bzw. der jungen Teilnehmenden.

Die reha-spezifische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BVB) mit einer Dauer von elf Monaten ist als Fördermaßnahme für junge Menschen gedacht, die als grundsätzlich ausbildungsfähig eingeschätzt werden, aber noch nicht über die notwendigen Kompetenzen, den entsprechenden Reifegrad oder die persönliche Stabilität dafür verfügen. Häufig münden BVB-Maßnahmen in anschließende Ausbildungen und sind damit ein wichtiges Instrument für die Überwindung der 1. Schwelle (Schule → Ausbildung) für junge Menschen mit Behinderung.

Gruppen Teilnehmender

Die Berufsbildungswerke in Deutschland haben sich schwerpunktmäßig auf bestimmte Behinderungsgruppen spezialisiert und für diese Bereiche eine besondere Expertise entwickelt. So gibt es die Berufsbildungswerke mit den Schwerpunkten:

- Körperbehinderung
- Lernbehinderung und kognitive Einschränkungen
- psychische Behinderung
- Sinnesbehinderungen in den Bereichen Sehen und Hören/Sprache.

Einzelne Berufsbildungswerke widmen sich besonderen Behinderungs- und Krankheitsbildern, wie zerebralen Schädigungen oder epileptischen Erkrankungen, und halten für diese Teilnehmenden besondere Rahmenbedingungen bereit (Barrierefreiheit, Fachpersonal, didaktische Konzepte usw.).

Waren die Berufsbildungswerke ursprünglich für junge Menschen mit Lern-, Körper- und Sinnesbehinderung gedacht gewesen, stieg in den letzten 20 Jahren der Anteil von Teilnehmenden mit einer psychischen Störung oder Erkrankung kontinuierlich an. Inzwischen bildet die Gruppe der Teilnehmer:innen, die aufgrund einer massiven psychischen Problematik in den Berufsbildungswerken ausgebildet werden, die größte Teilgruppe der Maßnahmeteilnehmenden. Aufbauend auf einem ICF-gestützten Untersuchungsinstrument zeigen sich Einschränkungen der mentalen, psychischen und psychosozialen Funktionen bei den Teilnehmenden an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme im Jahr 2019 bei 74,2 Prozent und bei Auszubildenden im Jahr 2020 bei 74,4 Prozent der bundesweiten Teilnehmer:innen. Mehrfachnennungen bilden dabei die Regel und sind nicht die Ausnahme (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2020). Neben den jungen Menschen, die wegen ihrer psychischen Erkrankung in die Berufsbildungswerke aufgenommen werden, bringt somit ein erheblicher Anteil der Teilnehmenden aus anderen Behinderungsgruppen psychische Störungen als Sekundärproblematik in den Ausbildungsprozess mit ein.

Um den besonderen Hilfebedarfen besser entsprechen zu können, haben viele Berufsbildungswerke Angebote der ambulanten und stationären Erziehungshilfe in ihr Portfolio aufgenommen und verzahnen diese Leistungen mit ihrem Angebot der beruflichen Rehabilitation. Dadurch können auch herausfordernde, impulsive und grenzüberschreitende junge Menschen mit psychischen Störungen ebenso gefördert werden wie Jugendliche mit deutlichen Entwicklungsverzögerungen und einem

hohen Bedarf an Persönlichkeitsbildung. Den Berufsbildungswerken ist bewusst, dass eine nachhaltige berufliche Integration eine gelungene soziale Integration voraussetzt. Gute Personalschlüssel in der Erziehungshilfe und erweiterte heilpädagogische Vorgehensweisen ermöglichen individuelle Förderung und Begleitung auf der Grundlage des Sozialgesetzbuches VIII.

Einen Spezialfall für die Arbeit der Berufsbildungswerke stellt die Qualifizierung junger Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) dar. Oberflächlich werden diese Teilnehmenden den psychischen Behinderungen zugeordnet. Richtigerweise handelt es sich bei ASS aber um eine umfassende und tiefgreifende Entwicklungsstörung. Die Berufsbildungswerke haben seit Mitte der 1990er-Jahre ein umfangreiches Instrumentarium für die Qualifizierungsarbeit dieser jungen Menschen entwickelt, die bis dahin als nicht ausbildungsfähig galten. Inzwischen machen junge Menschen mit ASS einen erheblichen Anteil an der Klientel der Berufsbildungswerke aus. Seit 2019 zeichnet die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke in enger Abstimmung mit dem Bundesverband „autismus Deutschland e. V." qualifizierte Berufsbildungswerke mit dem Gütesiegel „Autismusgerechtes Berufsbildungswerk – empfohlen von autismus Deutschland e. V." aus.

Die Berufsbildungswerke setzen entsprechend den Vorgaben ihres Auftraggebers und darüber hinaus freiwillig umfangreiche Evaluationsprozesse um. Die Ergebnisqualität der Reha-Maßnahmen im BBW werden u. a. über eine Abbruchquote, Prüfungserfolgsquote sowie die Integrationsquote jährlich erhoben und ausgewertet. Zusätzlich erheben die Einrichtungen wesentliche Merkmale der Prozessqualität. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke zusammengestellt und allen BBW für einen einrichtungsübergreifenden Benchmark-Prozess und die kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Berufsbildungswerke zur Verfügung gestellt.

Zahlen

Aktuell bilden die 51 Berufsbildungswerke in Deutschland über 15.000 junge Menschen mit Behinderung und Beeinträchtigungen in mehr als 250 Berufen und in 13 Berufsfeldern aus. Jedes Jahr erheben die Einrichtungen Daten und Fakten über ihre Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen – von der Berufsvorbereitung über die Ausbildung bis hin zur Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt. Die Zahlen zur Ergebnisqualität sprechen für sich (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2019a, 2021a):

- 89 Prozent der Auszubildenden bestehen erfolgreich die Abschlussprüfungen vor den Kammern.
- 66 Prozent der Jugendlichen finden unmittelbar nach der Ausbildung einen Job auf dem ersten Arbeitsmarkt.
- 21 Prozent der Ausbildungen finden verzahnt mit Betrieben (VAmB) statt.
- 78 Prozent der Teilnehmenden sind mit ihrer Ausbildung rundum zufrieden.

Kennzeichen der Qualifizierungsarbeit

Ganzheitlicher, integrierter Ansatz

Die Berufsbildungswerke waren von Anfang an als ganzheitlich arbeitende Einrichtungen konzipiert. Von daher halten alle Berufsbildungswerke Ausbildungswerkstätten und -büros, differenzierte Wohnformen, verschiedene Fachdienste sowie in den meisten Fällen Berufsschulen vor. Die verschiedenen Lernorte arbeiten aufeinander abgestimmt im Rahmen einer individuellen und ganzheitlichen Steuerung des Rehabilitationsprozesses.

Alle Berufsbildungswerke arbeiten mit einer Vielzahl von Betrieben und Unternehmen sowohl in der Ausbildung als auch als Erprobungsorte für die vorberuflichen Maßnahmen zusammen.

Berufsbildungswerke sind dazu verpflichtet, mindestens drei unterschiedliche Berufsfelder anzubieten. Die meisten Berufsbildungswerke bieten jedoch mehr als zehn Berufsfelder an und bilden in über 25 Berufen aus. Damit gewährleisten sie für ihre jungen Teilnehmenden die Freiheit der Berufswahl und die Teilnahme an einer Ausbildung entsprechend der individuellen Neigungen und Fähigkeiten.

Zusammenwirken integrierter multiprofessioneller Fachdienste

Die Berufsbildungswerke sichern wirksame Bildungs- und Erziehungsprozesse durch multiprofessionelle Fachdienste, Reha-Management und zielgruppengerechte Intrastruktur ab. Als „besondere Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation" (§ 51 SGB IX neu) halten sie eigene Fachdienste allgemein und zielgruppenspezifisch vor. Entsprechend den mit der Agentur für Arbeit vereinbarten Leistungsbeschreibungen werden mindestens folgende Leistungen durch integrierte Fachdienste in jedem Berufsbildungswerk erbracht:

- sozialpädagogische Leistungen und Bildungsbegleitung
- Reha-medizinische Leistungen
- Reha-psychologische Leistungen
- Stütz- und Förderunterricht
- Integration- und Nachbetreuung.

Darüber hinaus haben viele Berufsbildungswerke zusätzliche zielgruppengerechte Fachdienste etabliert, um den besonderen Anforderungen ihrer Teilnehmendengruppen eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Logopädinnen und Logopäden, Gebärdendolmetscher:innen, Fachkräfte für Autismus, Gewaltprävention oder Suchtverhalten und viele andere mehr arbeiten abgestimmt und eng mit den Kolleginnen und Kollegen der Reha-Teams zusammen. Ihre besondere Fachlichkeit findet sowohl Eingang in die Diagnostik und Maßnahmeplanung als auch im Verlauf der Reha-Durchführung und bei notwendiger Krisenintervention. Ihre durchgängige Verfügbarkeit ermöglicht schnelles Reagieren im Bedarfsfall und die fortlaufende Begleitung und Reflexion der Rehabilitationsarbeit durch die Ausbilder:innen, Lehrkräfte und Erzieher:innen.

First train then place

Anders als die „Unterstützte Beschäftigung" (UB) arbeiten die Berufsbildungswerke nach dem Grundsatz „First train then place". Sie bauen also auf eine möglichst umfassende und differenzierte Ausbildung ihrer Teilnehmenden. Auf dieser Grundlage wird danach – und auch das ist ein formulierter Auftrag an die Berufsbildungswerke – durch deren Integrationsdienste und in enger Zusammenarbeit mit der zuständigen Agentur für Arbeit ein möglichst passgenauer Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gesucht.

Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Teilnehmenden eine verbürgte „Breitbandausbildung" erhalten, die unabhängig ist von einer momentanen Auftragslage oder Spezialisierung eines Betriebs. Dadurch erhöht sich das Spektrum möglicher Arbeitsstellen im Anschluss und erhalten die jungen Menschen eine solide fachliche Grundlage, die auch raschen Veränderungen des Arbeitsfeldes gewachsen ist.

Da sich Berufsbildungswerke nicht nur für einen erfolgreichen Abschluss ihrer Teilnehmenden zuständig sehen, sondern ebenso für eine unmittelbare und nachhaltige Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt, leisten alle Berufsbildungswerke eine intensive Integrationsarbeit für ihre Absolventinnen und Absolventen. Diese startet in der Regel mit dem Beginn des letzten Ausbildungsjahres und reicht mindestens sechs Monate über das Ende der Ausbildungsmaßnahme hinaus. Viele Berufsbildungswerke halten für diese Arbeit eigene Integrationsfachdienste vor. Sechs und zwölf Monate nach Ende der Ausbildung werden die Integrationsergebnisse evaluiert.

Ausbildung als Primärprozess

Berufsbildungswerke müssen ihre Ausbildung in der gleichen Zeitspanne schaffen wie die Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes. Die Teilnehmenden absolvieren die identischen Abschlussprüfungen wie nichtbehinderte Auszubildende im Handwerk oder in der Wirtschaft, lediglich unterstützt durch Erleichterungen aufgrund des gesetzlich verankerten Nachteilsausgleichs. Möglich wird diese Leistung dadurch, dass Berufsbildungswerke den Ausbildungsprozess als Primärprozess verfolgen und andere Aspekte wie die Erbringung von Produktions- oder Dienstleistungsaufträgen zweitrangig sind und lediglich der Abbildung einer Ernstsituation für die Ausbildung dienen. Hier unterscheiden sich die Berufsbildungswerke deutlich von der Ausbildung im Handwerk und in der Wirtschaft. Dort muss sich die Qualifizierungsarbeit dem vorrangigen Betriebszweck unterordnen.

Durch das Verständnis der Ausbildung als Primärprozess sind die Berufsbildungswerke deutlich toleranter gegenüber Störungen aufgrund der Problemlagen der Teilnehmenden und haben fachliche Ressourcen für die Bewältigung von Krisenszenarien.

Individualisierung: Angebote statt Maßnahmen

Auch wenn Berufsbildungswerke im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit „Maßnahmen" der Beruflichen Rehabilitation durchführen, verfolgen sie aufgrund ihres Selbstverständnisses und ihrer Ressourcen individualisierte und maßgeschneiderte

Angebote an junge Menschen. Ausgehend von einer fachlich qualifizierten und umfassenden Bedarfsfeststellung wird die Qualifizierungsarbeit auf die Kompetenzen und Defizite des einzelnen jungen Menschen zugeschnitten. Zum Einsatz kommen dabei die gesamte Bandbreite psychodiagnostischer und berufsfachlicher Einschätzungs- und Testverfahren sowie auf der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO; Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) 2005; Schuntermann 2009) und deren Gesundheitsmodell aufbauende Vorgehensweisen. Um diese Individualisierung zu gewährleisten, haben die Berufsbildungswerke umfassende Methoden der personenzentrierten Rehabilitationssteuerung und für das Casemanagement entwickelt.

Ernstsituationen in der dualen Ausbildung

Berufsbildungswerke sind verpflichtet, eigene Ausbildungswerkstätten vorzuhalten. Damit wird sichergestellt, dass auch Krisen in betrieblichen Ausbildungsphasen nicht zu Abbrüchen des Rehabilitationsprozesses führen.

Damit die Ausbildung der jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen diese möglichst gut auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet, gehen Berufsbildungswerke unterschiedliche Wege:

Einige Berufsbildungswerke setzen auf die Vorgehensweise, in ihren Ausbildungsgängen als Übungsfirma betriebliche Abläufe abzubilden. Dabei werden alle Abläufe in einem Betrieb simuliert, bis hin zu möglichen Störungen, und müssen von den Auszubildenden nach Anleitung selbstständig bewältigt werden. Mehrere dieser Berufsbildungswerke haben sich Übungsfirmenringen angeschlossen und unterstützen sich in den Prozessen gegenseitig.

Andere Berufsbildungswerke stellen die Ernstsituation über die Erbringung realer Dienstleistungs- und Produktionsaufträge dar. Sowohl interne wie optimalerweise externe Aufträge werden unter realen Bedingungen erledigt. Da häufig ein „zahlender Kunde“ Auftraggeber ist, werden damit die Qualität der Auftragserfüllung, Termintreue und Serviceeinstellung zu selbstverständlichen Anforderungen der Arbeitsleistung. Die Auszubildenden erhalten darüber realistische Erfahrungen betrieblicher Anforderungen und Abläufe.

Bei allen Anstrengungen bilden Berufsbildungswerke im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung eine „Schonumgebung“ ab, in der die Berücksichtigung der individuellen Bedarfe der Auszubildenden betriebliche Strukturen und Prozesse dominiert. Die Bewältigung der 2. Schwelle in der Arbeitsintegration, also der gelingende Übergang aus der Ausbildung in den allgemeinen Arbeitsmarkt, wird damit zur Herausforderung für den jungen Menschen und für das Berufsbildungswerk.

Ausbildung im Netzwerk mit Betrieben der Wirtschaft

Auch wenn die Berufsbildungswerke „außerbetriebliche“ Ausbildungsstätten sind, ist ihre Arbeitsumwelt bzw. Ausbildungsmethodik betrieblich ausgerichtet. Alle Berufsbildungswerke arbeiten in einem Netzwerk zusammen mit Betrieben und Unterneh-

men. In vielen Fällen delegieren sie Teile der Ausbildungsleistung an diese im Rahmen von definierten betrieblichen Phasen. Hauptkooperationspartner sind dabei kleine und mittelständische Betriebe der Region. Mit den zuständigen Kammern vor Ort wird eine enge Zusammenarbeit gepflegt, die auch in der Mitwirkung in den Prüfungsausschüssen besteht. Kein Auszubildender verlässt heute ein Berufsbildungswerk ohne Praxiserfahrung in einem Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes.

Beispielgebend dafür ist die „Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB)“. Unter dieser Bezeichnung haben sich die Mitglieder der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke seit 2012 auf die enge und formal geregelte Zusammenarbeit mit Betrieben und Unternehmen in ihrer Region verpflichtet. Im Rahmen der Verzahnten Ausbildung übernehmen Betriebe unter Anleitung und Begleitung durch die Berufsbildungswerke die Verantwortung für die Vermittlung von Teilen der Ausbildungsinhalte und sind die Teilnehmenden der Rehabilitationsmaßnahmen mindestens sechs Monate im Betrieb eingesetzt. Mehr als 20 Prozent aller Teilnehmenden absolvieren aktuell ihre Ausbildung in einem Berufsbildungswerk in dieser Form. Die Evaluation der Vermittlungschancen zeigt, dass Teilnehmende an VAmB besser in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden können. Aktuell (2019) liegt hier die Erfolgsquote bei 76 Prozent (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2021).

Die Zukunft der Berufsbildungswerke

In der Vergangenheit und vor allem aufgrund eines massiven wirtschaftlichen Drucks haben die Berufsbildungswerke ihr Angebot über ihre ursprüngliche Zweckbestimmung hinaus erweitert und ihre Leistungen differenziert. Viele Berufsbildungswerke verstehen sich heute als Zentren beruflicher Bildung für ihre Region und als Kompetenzträger für die besondere Qualifizierungsarbeit mit behinderten oder beeinträchtigten jungen Menschen. Zunehmend stellen sie flexible Angebote für Betriebe und Unternehmungen sowie in der Beratung von Entscheidungsträgern zur Verfügung.

Ein erheblicher Anteil der Berufsbildungswerke betätigt sich in sozialen Handlungsfeldern, die an die Berufliche Rehabilitation angrenzen, und reagiert auf die Anforderungen und Chancen eines sich stetig wandelnden sozialen Systems und vor allem auf die gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Veränderungen in Deutschland. Angebote für die Erziehungshilfe (SGB VIII), im Bereich der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, Leistungen im Sinne des Gesetzes für die Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) oder in der Beschäftigung von Menschen mit einer geistigen Behinderung, z. B. im Rahmen eines alternativen Lernorts für behinderte Menschen (als alternativer Anbieter), sind einige Beispiele für die erweiterten Angebote von Berufsbildungswerken. So hat heute jedes Berufsbildungswerk sein eigenes Profil sowohl regional wie überregional entwickelt.

Allerdings blieben die Berufsbildungswerke in den letzten Jahrzehnten, bei all ihren Bemühungen zur Datensammlung und Evaluation ihrer Arbeitsergebnisse, wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Wirksamkeitsnachweise schuldig. In der S3-Leitlinie „Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Störungen“ aus dem

Jahr 2013 wurde deshalb der Ansatz des „First train then place“, den die Berufsbildungswerke in erster Linie verfolgen, lediglich mit einem eingeschränkten Empfehlungsgrad auf unbefriedigender Evidenzebene bewertet (Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde 2013, S. 18 und 183 ff.). Auch wenn im „Klinischen Konsens“ im Sinn der S3-Leitlinien Übereinstimmung zur Wirksamkeit der Berufsbildungswerke herrscht, sind dazu verstärkte Forschungsbemühungen angezeigt.

Kurz- und mittelfristig stellen sich aber für alle Berufsbildungswerke Herausforderungen, die in den kommenden Jahren bewältigt werden müssen, um in einer veränderten Arbeitswelt und unter der Zielsetzung einer möglichst inklusiven Gesellschaft wirksam zu bleiben.

Die *digitale Transformation* der Wirtschaft muss auch in den Berufsbildungswerken vollzogen werden, da ansonsten die Qualifizierungsmaßnahmen nicht mehr den Anforderungen der Betriebe und Unternehmungen genügen und die Absolvierenden der Ausbildungsgänge nicht mehr auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden können. Alle Einrichtungen werden hier mit komplexen Entwicklungsanforderungen konfrontiert: Aufbau einer leistungsfähigen IT-Struktur in allen Bereichen, Einführung neuer Software-Pakete sowohl in den Rehabilitationsmaßnahmen als auch in der Organisation, flächendeckender Einsatz von Lernprogrammen und virtuellen Kommunikationskanälen, intensive Schulung aller Beschäftigten und der Teilnehmenden.

Die Einbeziehung aller Teilnehmer:innen an der Planung und Durchführung ihrer Rehabilitationsmaßnahme sowie bei der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen erfordert einen permanenten Austausch und Aushandlungsprozesse „auf Augenhöhe“. Die *Partizipation* aller BBW-Teilnehmenden an ihren Maßnahmen ist ein zentrales Element eines wirksamen Rehabilitationsprozesses im Sinne des SGB IX neu. Auch wenn alle Berufsbildungswerke über eine Teilnehmervertretungsordnung verfügen, besteht hier vor allem in den Köpfen der Mitarbeitenden weiterer Überzeugungs- und Entwicklungsbedarf.

Berufsbildungswerke wurden in den vergangenen Jahren verstärkt für junge Menschen angefragt, bei denen sich ein Gemisch unterschiedlicher Problemlagen zu einer schier unüberwindlichen Barriere für die berufliche Teilhabe auftürmt. Psychische Störungen, begleitet von Lerndefiziten oder Verhaltensproblematiken erschweren die rehabilitative Arbeit mit den Betroffenen. Ein uniform gruppenbezogenes „Maßnahmedenken“ kann hier nur noch eingeschränkt wirksame Rehabilitationsverläufe in Gang bringen. Für die *Individualisierung* beruflicher Rehabilitationswege sind die Berufsbildungswerke aufgrund ihrer Angebotsstruktur (siehe oben) und des Einsatzes der ICF sowohl in der Bedarfserkennung als auch in der Steuerung des Rehabilitationsverlaufes gut gerüstet. Da die individuelle Ausgestaltung einer beruflichen Reha-Maßnahme jedoch erheblichen Aufwand bedeutet, müssen hier Berufsbildungswerke weitere Entwicklungen in der Ressourcensteuerung und der Einführung eines leistungsfähigen Casemanagements vollziehen.

Berufsbildungswerke waren viele Jahre Leuchttürme in der Entwicklung der beruflichen Rehabilitation junger Menschen. Aktuell stehen vor allem digitale Teilhabeangebote im Mittelpunkt von Forschungsprojekten, an denen Berufsbildungswerke mitarbeiten. In der heutigen Praxis fungieren BBW jedoch überwiegend als „Intensivstationen“ für die Erstausbildung behinderter und problembelasteter Menschen. Ihre Arbeit ist vor allem von dem Bewusstsein geprägt, dass für diejenigen, die eine BBW-Ausbildung nicht schaffen, nur noch wenige Erfolg versprechende berufliche Qualifizierungsangebote offenstehen. Mit diesem Wissen entwickeln die Berufsbildungswerke in Deutschland ihre Angebote und Methodik stetig weiter und passen ihre Rehabilitationsarbeit an die sich verändernden Gegebenheiten der Arbeitswelt und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kontinuierlich an.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2008): „Aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen“. Unveröffentlichter Bericht des Fachausschusses an den Vorstand der BAG BBW. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2019a): „Wir fördern junge Talente. Qualität in Zahlen“. Broschüre der BAG BBW. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2019b): „Junge Talente fördern – Fachkräfte qualifizieren“. Broschüre der BAG BB. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2020): „Ergebnisse der Teilnehmereingangserhebung und Prozessbewertung. Sozialdemografische und medizinische Befragung“. Unveröffentlichtes Material der BAG BBW. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2021a): „Daten und Fakten“. https://www.bagbbw.de/innovationen/qualitaetssicherung/uebergaenge-in-den-arbeitsmarkt-sind-erfolgreich/ [Abruf vom 21.12.2021].

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2021b): „Stellungnahme der BAG BBW zur Berliner Erklärung vom 15./16. März 2021“. https://www.bagbbw.de/politik/positionen/bag-bbw-positioniert-sich-zur-berliner-erklaerung/ [Abruf vom 15.12.2021].

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2012): „Gemeinsame Empfehlung für Einrichtungen für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach § 35 SGB IX“. Frankfurt/M.

Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (Hrsg.): „S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Erkrankungen“. Berlin, Heidelberg.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Neu-Isenburg.

Konferenz der Beauftragten von Bund und Ländern für Menschen mit Behinderungen am 15./16. März 2021 in Berlin (2021): „Berliner Erklärung“. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/20210316_Berliner_Erklaerung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Abruf vom 15.12.2021].

Rahmenvertrag zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. in Vertretung für die Berufsbildungswerke vom 22.07.2015. Nürnberg.
Schuntermann, M. F. (2009): „Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen“. Heidelberg u. a.
„Sozialgesetzbuch Zweites Buch (SGB II) Grundsicherung für Arbeitssuchende“. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/ [Abruf vom 15.12.2021].
Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII) Kinder- und Jugendhilfe“. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ [Abruf vom 15.12.2021].

4.2.4.3 Berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) – Berufliche Rehabilitation für psychisch belastete Menschen

Guido Schmidt & Irmgard Plößl

Berufliche Bildung ist eine der zentralen Aufgaben der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und hat einen Stellenwert für alle Bereiche der Werkstatt: im Eingangsverfahren (EV), im Berufsbildungsbereich (BBB) und im Arbeitsbereich (AB). Auftrag der Werkstätten ist es u. a., Berufliche Bildung personenzentriert und individualisiert zu gestalten. Ausgangspunkt für Berufliche Bildung in Werkstätten ist immer der einzelne Mensch mit Behinderungen. Wie Werkstätten ihre Angebote speziell auf den Personenkreis der Menschen mit psychischen Belastungen und Erkrankungen ausrichten, wird im zweiten Teil dieses Beitrages ausgeführt. Zuvor soll über die Aufgaben von Werkstätten im Allgemeinen und im Kontext Beruflicher Bildung im Besonderen informiert werden.

Aufgaben, Leistungen und Struktur der Werkstätten

In Deutschland gründeten sich die ersten Werkstätten in den 1960er-Jahren, um Menschen mit Behinderungen Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen. Für diese Personengruppe gab es bis dahin keinerlei Möglichkeiten der Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die erste bundesgesetzliche Grundlage für das Konzept der Werkstätten wurde am 5. Dezember 1974 erlassen. Seither haben sich Werkstätten konzeptionell durch Vorschläge von Expert:innen aus der Wissenschaft und Praxis, Selbstvertreter:innen und Eltern etc. kontinuierlich mit dem Ziel weiterentwickelt, den anspruchsberechtigten Menschen mit Behinderungen in den Werkstätten ein für sie passendes Angebot der Teilhabe am Arbeitsleben anzubieten. In gewisser Weise lässt sich dieser Weiterentwicklungsprozess auch an genutzten Begriffen für Werkstätten ablesen: Aus der Geschützten und Beschützenden Werkstatt wurde die Behindertenwerkstatt und nunmehr die Werkstatt für behinderte Menschen. Die genommenen Entwicklungsschritte der Werkstätten in den vergangenen Jahrzehnten gehen klar in Richtung Personenzentrierung und Öffnung, beispielsweise durch mehr Sichtbarkeit im Sozialraum, mehr Tätigkeiten im Kontakt zur Kundschaft, mehr betriebsintegrierte Arbeitsplätze[1] und Praktika, mehr Kooperationen mit Betrieben, Berufsschulen und anderen Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, Sportvereinen etc.

Zugang zu Werkstätten haben nur Menschen mit besonders schweren Behinderungen, die als voll erwerbsgemindert gelten (s. § 8 Abs. 1 SGB II; § 43 Abs. 2 S. 2 SGB VI). Das bedeutet: Nur wer wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein kann, hat den rechtlich garantierten Anspruch, die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben einer Werkstatt unmittelbar, ohne zeitlichen Verzug und zeitlich unbefristet für sich

---

1 Was unter betriebsintegrierten Arbeitsplätzen zu verstehen ist, findet sich am Ende des Textes unter der Überschrift „Werkstätten ermöglichen Inklusion im Bereich Arbeit".

zu nutzen.[2] Die Inanspruchnahme dieses Rechts obliegt dem einzelnen Menschen. Das Angebot der Werkstätten steht entsprechend nur für psychisch belastete Menschen zur Verfügung, die nicht nur vorübergehende und eher mildere Probleme aufgrund von psychischen Belastungen haben, sondern die dadurch überdauernd und stark beeinträchtigt sind. Werkstätten richten sich in diesem Sinne an Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen (zur Definition vgl. Gühne & Riedel-Heller 2015).

Ziel der Werkstätten ist es, die Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit der Menschen mit Behinderungen zu erhalten, zu entwickeln, zu verbessern oder wiederherzustellen, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigung zu ermöglichen oder zu sichern. Um Art und Schwere der Behinderungen, der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten sowie Eignung und Neigung der Teilnehmenden so weit wie möglich gerecht zu werden, sind die Angebote der Werkstatt möglichst breit aufgestellt. Werkstätten sind u. a. tätig in den Bereichen der Informations- und Kommunikationstechnologie (Kopier- und Scandienstleistungen, digitale Archivierung etc.), Dienstleistungen für die Kundschaft (Catering, Wäscherei, Einzelhandel, Montagearbeiten etc.), gemeindenahe Dienstleistungen (Garten- und Landschaftsbau etc.) sowie Produktion und Verkauf einer großen Vielfalt von Produkten. Werkstätten sind in ihren Angeboten so verschieden wie die Menschen, die dort arbeiten.

Arbeitsprozesse werden in einer Werkstatt so aufbereitet bzw. untergliedert und mit entsprechenden Vorrichtungen bzw. Unterstützungsmöglichkeiten ausgestattet, dass diese von den Menschen mit Behinderungen ausgeführt werden können. Zur Förderung der sozialen Eingliederung, Persönlichkeitsentwicklung und ganzheitlichen Gesundheitsförderung haben Menschen mit Behinderungen während ihrer Werkstattzeit Anspruch auf Zeiten für persönlichkeitsfördernde, therapeutische und arbeitsbegleitende Maßnahmen.

Die Werkstattleistung lässt sich in die drei zeitlichen bzw. thematischen Abschnitte des Eingangsverfahrens (EV), des Berufsbildungsbereichs (BBB) und Arbeitsbereichs (AB) aufteilen. In den Mitgliedswerkstätten der BAG WfbM nehmen im EV/BBB knapp 30.000 Menschen mit Behinderungen an Angeboten zu ihrer Beruflichen Bildung teil und im AB werden fast 270.000 Menschen mit Behinderungen zu ihrer Arbeits- und Berufsförderung beschäftigt (vgl. BAG WfbM 2021a).

Im maximal dreimonatigen EV besteht für den Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit, die Werkstatt und ihre Leistungen zur Teilhabe kennenzulernen. Standardisierte Testverfahren und gemeinsame Reflexionsgespräche helfen dabei zu analysieren, ob die Leistungen der Werkstatt passend sind oder ob ein anderes Angebot in Betracht kommt. Wenn der Mensch mit Behinderungen und die Werkstatt sich für die Werkstattleistung entscheiden, folgt dem EV der zweijährige BBB. Dieser hat dem Menschen mit Behinderungen eine angemessene Berufliche Bildung inklusive beruflicher Orientierung und eine Förderung seiner Persönlichkeit anzubieten.

2 U. a. hierdurch unterscheiden sich Werkstätten wesentlich von den zeitlich befristeten Leistungsangeboten der Einrichtungen der beruflichen Reha.

Durch die Unterstützung der persönlichen Entwicklung, der Arbeits- und Sozialkompetenzen der Teilnehmenden, werden diese auf Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt oder im AB der Werkstatt vorbereitet.

Entsprechend folgt die Berufliche Bildung im BBB einem ganzheitlichen und personenzentrierten Bildungskonzept. Seit 2010 ist das „Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)" der Bundesagentur für Arbeit (BA) verbindliche Grundlage für die fachliche Arbeit in Werkstätten. An dieser Stelle besonders hervorzuhebende Aspekte des Fachkonzepts sind die Ausrichtung Beruflicher Bildung an den bundesweit anerkannten Berufsausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) sowie eine Binnendifferenzierung, die den Teilnehmenden des BBB personenzentriert eine tätigkeitsorientierte, arbeitsplatzorientierte, berufsfeldorientierte und berufsbildorientierte Qualifizierung ermöglicht.[3]

Für psychisch erkrankte Menschen geht es im BBB allerdings häufig nicht primär um die berufliche Qualifizierung. Viele haben bereits eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen und Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt gesammelt, bevor sie psychisch erkrankten. Für viele jüngere psychisch belastete Menschen stellt der BBB allerdings den ersten Zugang zu beruflicher Qualifizierung dar. In jedem Fall geht es in der Beruflichen Bildung für Menschen mit psychischen Erkrankungen mindestens gleichberechtigt um das Training von Grundarbeitsfähigkeiten wie Ausdauer, Belastbarkeit, Selbstständigkeit, Kritisierbarkeit, Sorgfalt und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wieder zu gewinnen, Ängste zu überwinden, verloren geglaubte Kompetenzen wieder abrufen zu können und sich überhaupt wieder selbstständig für die Arbeit motivieren zu können, ist häufig das zentrale Thema im BBB für psychisch erkrankte Menschen (vgl. Plößl, Orlandi & Egger 2018). Oft geht es darum, wieder oder auch überhaupt erstmals die Rolle eines Arbeitnehmers oder einer Arbeitnehmerin einzunehmen und sich nicht mehr primär als Patient:in zu erleben. Auch kann die Berufliche Bildung auf einem betriebsintegrierten Arbeitsplatz erfolgen, was sie für viele Menschen mit psychischer Erkrankung zusätzlich attraktiv macht.

Mit Beendigung des BBB wird abermals gemeinsam mit dem Menschen mit Behinderungen analysiert, ob alternativ zur Werkstattleistung beispielsweise auch eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in Betracht kommt. Falls dies (noch) nicht der Fall ist, besteht die Möglichkeit der Teilhabe am Arbeitsleben durch eine Tätigkeit im AB der Werkstatt. Die Ausstattung der Arbeitsplätze entspricht denen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, und diese sollen möglichst breit angelegt sein.

3 Um die Individualisierung und Personenzentrierung der Beruflichen Bildung der Werkstätten zu unterstützen, die Vergleichbarkeit der Bildungsleistungen der Werkstätten zu fördern und die Anschlussfähigkeit der Beruflichen Bildung der Werkstätten an das Gesamtsystem der Beruflichen Bildung zu verbessern, hat die BAG WfbM harmonisierte Bildungsrahmenpläne (hBRP) entwickelt, die sich an anerkannten Vollausbildungen nach dem BBiG/HwO orientieren. Diese ermöglichen es u. a. potenziellen Arbeitgebenden, Berufsschulen und weiteren externen Partner:innen zu erkennen, welche beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein:e Teilnehmer:in erworben hat und wo gezielte Förderung weiter nötig ist (vgl. BAG WfbM 2021c).

Das deutsche Werkstättenmodell ist bis heute einzigartig, da es auch Menschen mit schweren und Mehrfachbehinderungen eine Möglichkeit der Teilhabe am Arbeitsleben bietet. Diese Personengruppe wird in anderen Ländern oftmals in Tages- und Wohneinrichtungen und im privaten Umfeld ohne die Möglichkeit auf Teilhabe am Arbeitsleben betreut. Derzeit liegt in Werkstätten der Anteil der Menschen mit geistigen Behinderungen bei ca. 75 Prozent, der Menschen mit psychischen Behinderungen bei ca. 21 Prozent und der Menschen mit körperlichen Behinderungen bei ca. 4 Prozent (vgl. BAG WfbM 2021b). Blickt man auf die Entwicklungen der vergangenen eineinhalb Jahrzehnte, zeigt sich bei gleichbleibendem Anteil der Menschen mit körperlichen Behinderungen in den Werkstätten seit 2005 eine Zunahme des Anteils der Menschen mit psychischen Behinderungen um fünf Prozentpunkte (BAG WfbM 2006). Gleichwohl arbeitet nach wie vor nur ein geringer Anteil der Zielgruppe von Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen in Werkstätten (zur Häufigkeit vgl. Gühne & Riedel-Heller 2015).

Psychische Belastungen als relevantes Thema in Werkstätten – Recovery ermöglichen

Werkstätten sind nicht nur Orte der Beruflichen Bildung und Beschäftigung, sondern auch Orte, die Recovery ermöglichen: Durch die konkreten Erfahrungen am Arbeitsplatz, durch die Beschäftigung mit Bildungsinhalten, durch die Bewältigung von Herausforderungen und vor allem durch die persönliche Begleitung von Fachkräften auf der Beziehungsebene können Menschen nach psychischen Krisen wieder genesen, neue berufliche Perspektiven für sich entwickeln und den Anforderungen der Arbeit künftig anders gegenübertreten.

Durch den Austausch mit anderen in spezifischen Gruppenangeboten kann der Prozess des Recovery unterstützt werden. In Werkstätten für psychisch erkrankte Menschen wird hierfür beispielsweise das Trainingsprogramm „ZERA – Zusammenhang zwischen Erkrankung, Rehabilitation und Arbeit“ angeboten (vgl. Plößl & Hammer 2016). ZERA wurde speziell für die Begleitung der beruflichen Rehabilitation psychisch erkrankter Menschen entwickelt. ZERA ist ein Trainingskonzept mit sieben Unterprogrammen, es umfasst 20 Sitzungen und nimmt etwa drei Monate in Anspruch. Durch das Gruppenangebot werden die Teilnehmenden unterstützt, realistische und motivierende berufliche Ziele und das individuell optimale Anforderungsniveau für sich zu finden. Die Teilnehmenden erhalten einen Überblick über verschiedene Arbeits- und Unterstützungsangebote im beruflichen Bereich und können so besser für sich entscheiden, welche beruflichen Ziele sie erreichen möchten. Dabei wird auch erarbeitet, welche Frühwarnzeichen auf eine berufliche Über- oder Unterforderung hinweisen und wodurch Rückfälle und Krisen vermieden werden können (vgl. Plößl, Orlandi & Egger 2018). Denn für Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen stellt sich nicht nur die Frage, wie sie bei der Arbeit psychisch gesund bleiben und einer Überforderung durch zu große Belastungen vorbeugen können. Vielmehr müssen sie herausfinden, mit welchen inhaltlichen Anforderungen, unter welchen Rahmenbedingungen, in welchem Umfeld und in welchem zeit-

lichen Ausmaß Arbeitstätigkeit dazu beitragen kann, von der psychischen Erkrankung im Sinne des Recovery zu genesen (vgl. Amering & Schmolke 2012). Um diesen Prozess zu begleiten, werden auch Gruppentrainingsprogramme zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen oder der Stressbewältigung in Werkstätten angeboten.

Spezialisierte Angebote für Menschen mit psychischen Belastungen in Werkstätten

Monika ist Mitte 30, sie hat ein Studium abgeschlossen und in ihrem Beruf danach 5 Jahre gearbeitet. Aufgrund ihrer psychischen Erkrankung war sie den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarkts dann aber nicht mehr gewachsen, auch verschiedene Rehabilitationsmaßnahmen konnte sie nicht durchhalten, sodass sie schließlich vor Aufnahme in den Berufsbildungsbereich bereits seit sechs Jahren ohne Arbeit war. Monika hat die Diagnose einer bipolaren Erkrankung und musste mehrfach stationär behandelt werden. Monika ist auch zu Beginn der Beruflichen Bildung in der Werkstatt stark eingeschränkt in ihrer Leistungsfähigkeit, sie leidet an Schlaflosigkeit, Niedergeschlagenheit und Antriebslosigkeit, ihre Ausdauer, Belastbarkeit und ihr Selbstvertrauen sind sehr gering, sie traut sich nichts mehr zu. Im Rahmen des Berufsbildungsbereichs kann Monika bei Tätigkeiten eingesetzt werden, bei denen sie an Kompetenzen aus ihrem Studium und ihrer Berufstätigkeit anknüpfen kann. Diese Kompetenzen kann sie tatsächlich noch gut abrufen, sie kann sich schnell in neue Aufgaben einarbeiten, sie fühlt sich wohl, bekommt positive Rückmeldungen und traut sich zunehmend mehr zu. Allerdings fühlt sie sich auch immer wieder überfordert, schnell wird ihr alles zu viel und es kommt immer wieder zu krankheitsbedingten Unterbrechungen von mehreren Wochen. Im Verlauf der Berufsbildungsmaßnahme in der Werkstatt kann Monika mit Unterstützung der Fachkräfte aus der Beruflichen Bildung und dem Psychosozialen Dienst für sich erarbeiten, welche Frühwarnzeichen bei Überlastung auftreten und mit welchen hilfreichen Strategien sie ihr Stresslevel senken und sich stabilisieren kann. Es gelingt ihr zunehmend, mit anderen über ihr Befinden zu sprechen und auf drohende Überforderung hinzuweisen. So kann sie sich künftig rechtzeitig schützen und für Entlastung sorgen. Mit diesen in der Beruflichen Bildung erarbeiteten Kompetenzen traut sich Monika zum Ende des Berufsbildungsbereichs auch zu, eine Tätigkeit auf einem betriebsintegrierten Arbeitsplatz zu probieren.

Mirko hat den Hauptschulabschluss geschafft, danach gelang es ihm aber nicht, sich für eine Ausbildung zu entscheiden oder einen Job anzunehmen. Er wollte noch eine Weile überlegen, was er mit seinem Leben anfangen sollte. Dies hatte allerdings zur Folge, dass er mit Anfang 20 immer noch keinerlei Erfahrung im Arbeitsleben hatte und die meisten Zeit zuhause in seinem Zimmer verbrachte. Während eines kurzen Klinikaufenthalts wurde bei Mirko eine Depression diagnostiziert. Sein Fallmanager beim Jobcenter konnte Mirko schließlich motivieren, eine aktivierende Trainingsmaßnahme zu besuchen. Im Anschluss entschied er sich schließlich, zunächst in den Berufsbildungsbereich der Werkstatt zu gehen. Dort entdeckte er seine Begeisterung für Tätigkeiten im Metallbereich. Er merkte, dass sein Anleiter am Arbeitsplatz ihm wirklich etwas zutraute und auch der Bildungsbegleiter gerne mit ihm arbeitete. So konnte Mirko nacheinander mehrere Qualifizierungsbausteine absolvieren. Aufgrund dieser positiven Erfahrung traut er sich jetzt zu, eine Ausbildung im Metallbereich zu absolvieren. Demnächst hat er dazu ein Gespräch bei der Agentur für Arbeit. Sein Bildungsbegleiter geht mit zum Gespräch, das ist Mirko sehr wichtig.

Die Beispiele von Monika und Mirko zeigen, wie unterschiedlich die Lebensgeschichten, Startvoraussetzungen und Fragestellungen sind, mit denen Menschen mit einer psychischen Erkrankung eine Berufsbildungsmaßnahme in einer Werkstatt beginnen. Damit sie zunächst überhaupt den Weg dorthin finden, ist es wichtig, dass die Leistungen und Angebote sowie das Erscheinungsbild der Werkstätten auch auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind. Dies gilt ebenfalls für die Kompetenz der Fachkräfte. Viele Menschen mit psychischen Erkrankungen können sehr gut auch mit Menschen mit anderen Formen von Behinderung zusammenarbeiten. Wenn es jedoch keine Wahlmöglichkeiten gibt, die erkennbar zunächst nur für psychisch erkrankte Menschen gedacht sind, so werden viele von ihnen die Möglichkeit einer Beschäftigung in der Werkstatt für sich selbst gar nicht in Betracht ziehen.

Werkstätten ermöglichen es, die Auswirkungen von Arbeit, Anforderungen, Stress oder Kritik unmittelbar erfahrbar zu machen und sie dann in begleitenden Angeboten (z. B. Gespräche mit den Fachkräften in der Werkstatt, begleitende Psychotherapie, Gespräche mit behandelnden Ärzten, Gruppentrainingsprogramme) verstehen zu lernen und einen guten Umgang mit ihnen zu finden und einzuüben. Dadurch muss Arbeit nicht aus Angst vor Überforderung ganz vermieden werden, denn sie kann in Werkstätten gewissermaßen dosiert werden. Und die Dosis kann gesteigert oder reduziert werden, je nach gesundheitlicher Situation und persönlichem Empfinden.

Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Angebote in Werkstätten grundsätzlich nicht zeitlich befristet sind. Zwar wird im Berufsbildungsbereich intensivere Berufliche Bildung und Begleitung angeboten, diese endet aber nicht abrupt nach zwei Jahren, sondern kann auch im Arbeitsbereich weitergeführt werden. Ganz besonders wichtig ist dabei gerade für Menschen mit psychischen Belastungen die personelle Kontinuität in der Begleitung. Eine Bezugsperson zu haben am Arbeitsplatz und/oder im Psychosozialen Dienst, die man seit Langem kennt und an die man sich in Krisensituationen wenden kann, weil sie genau weiß, was los ist und was zu tun ist, das ist von unschätzbarem Wert und eine Grundvoraussetzung, um sich überhaupt höheren Anforderungen und dem damit verbundenen Risiko von Krisen und Rückfällen stellen zu können. Daher ist personelle Kontinuität ohne zeitliche Begrenzung ein entscheidender positiver Wirkfaktor in Werkstätten.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Einbindung der Werkstatt in das sozialpsychiatrische Versorgungssystem, den gemeindepsychiatrischen Verbund. In der Zusammenarbeit mit den Gemeindepsychiatrischen Zentren, den Besonderen Wohnformen, den Initiativen Psychiatrieerfahrener und den tagesstrukturierenden Angeboten können Werkstätten sich als Teil eines Hilfesystems verstehen, in dem sie einen wichtigen Beitrag der Unterstützung leisten und u. a. dafür Sorge tragen, dass das Thema Arbeit in der Hilfeplanung stets mitbedacht wird.

Die Förderung psychischer Gesundheit als curricularer Bestandteil Beruflicher Bildung in Werkstätten

In einem vorhergehenden Textabschnitt wurde u. a. mit Verweis auf das Fachkonzept der BA und das Instrument der hBRP (s. Fußnote Nr. 3) darauf aufmerksam gemacht, dass sich Berufliche Bildung in Werkstätten an den Inhalten bundesweit anerkannter Ausbildungsberufe orientiert. Maßgeblich zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Ausbildungsrahmenpläne, die es als Teil der Ausbildungsordnung zu jedem anerkannten Ausbildungsberuf gibt und eine Übersicht zu Ablauf und Inhalt eines Berufsbilds geben. Neben fachspezifischen Inhalten lassen sich hier die nicht weniger relevanten Standardberufsbildpositionen finden. Standardberufsbildpositionen definieren Mindestanforderungen, d. h. es werden Qualifikationen und Kompetenzen beschrieben, die über Berufsbilder hinweg grundsätzlich und während der gesamten Ausbildung zu vermitteln sind (vgl. BIBB 2021a). Die Standardberufsbildpositionen umfassen vier Bereiche, wobei für den hier behandelten Kontext der zweite Bereich relevant ist: 1. Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht, 2. Sicherheit und Gesundheit der Arbeit, 3. Umweltschutz und Nachhaltigkeit und 4. Digitalisierte Arbeitswelt (vgl. BIBB 2021b). Innerhalb der Berufsbildposition Sicherheit und Gesundheit der Arbeit wird nicht nur auf förderliche ergonomische Arbeitsweisen oder das Verhalten bei Unfällen und Brand eingegangen. Vielmehr wird das Thema psychischer Gesundheit an verschiedenen Stellen dezidiert als zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten aufgegriffen. So heißt es beispielsweise unter Punkt a) „Rechte und Pflichten aus den berufsbezogenen Arbeitsschutz- und Unfallverhütungsvorschriften kennen und diese Vorschriften anwenden“, dass den Auszubildenden „Erfolgsfaktoren zur langfristigen psychischen […] Gesunderhaltung“ bewusst seien müssen. Unter Punkt b) „Gefährdungen von Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz und auf dem Arbeitsweg prüfen und beurteilen“ werden explizit „psychische Faktoren“ als relevante Gefährdungsart benannt und unter Punkt c) „sicheres und gesundheitsgerechtes Arbeiten erläutern“ sollen entsprechend ein sachgerechter Umgang mit Gefährdungen sowie gesundheitserhaltende Verhaltensregeln vermittelt werden. Punkt d) „technische und organisatorische Maßnahmen zur Vermeidung von Gefährdungen sowie von psychischen und physischen Belastungen für sich und andere, auch präventiv, ergreifen“ benennt u. a. Präventionsmaßnahmen, Präventionskultur in der betrieblichen Praxis, betriebliche Maßnahmen der Gesundheitsförderung, individuelle Belastungsgrenzen und Resilienz als bedeutende und zu vermittelnde Themen. Indem die Berufliche Bildung der Werkstätten an den Rahmenplänen anerkannter Ausbildungsberufe ausgerichtet ist, erhält auch das in diesem Text fokussierte Thema psychischer Belastungen über die gezielte Förderung der psychischen Gesundheit als regulärer, über die Gesamtheit der Qualifizierung zu vermittelnder Bildungsinhalt einen bedeutenden Stellenwert in den Werkstätten.

Psychische Belastungen als relevantes Themenfeld für Fachkräfte

Um eine hochwertige Berufliche Bildung zu ermöglichen, nimmt das Berufsbildungspersonal eine entscheidende Rolle ein. In Werkstätten sind es insbesondere die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung, die für die berufliche Qualifizierung der Menschen mit Behinderungen verantwortlich sind. Daneben sind zur pädagogischen, sozialen und medizinischen Betreuung im Begleitenden Dienst weitere Fachkräfte tätig.[4] Dabei ist unter den Fachkräften eine Sensibilität für die Bedürfnisse von Menschen mit psychischen Belastungen immer auch vorhanden. Fachkräfte in Werkstätten sind keine Psychotherapeuten. Allerdings brauchen sie in der Arbeit mit Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen auch ein störungsspezifisches Fachwissen über die unterschiedlichen Krankheitsbilder und ihre Erscheinungsformen, über Gesprächsführung, Motivation oder den Umgang mit Klienten, die viel grübeln oder hoch emotional sind (vgl. Hammer & Plößl 2015 und 2020). Dieses Fachwissen sollte praxisnah und an der Begleitung im Lebens- und Arbeitsalltag orientiert sein. Das zeigt sich exemplarisch an einem stets hohen Bedarf nach entsprechenden Fort- und Weiterbildungen, wie sich aus Rückmeldungen aus der AG Entwicklung der Beruflichen Bildung – ein Gremium der BAG WfbM, in dem sich Fachleute aus allen Bundesländern regelmäßig zu Fragen und Entwicklungen Beruflicher Bildung in Werkstätten austauschen – oder Fallstudiengesprächen mit Fachkräften (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015) ablesen lässt.

Die Autor:innen der EvaBi-Studie (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021) legen in ihrer Ergebnisschau nahe, dass ein erweitertes, multiprofessionelles Arbeitsumfeld mit pädagogisch-therapeutischen Angeboten und Handlungskonzepten in Werkstätten notwendig ist, um angemessen auf psychische Belastungen eingehen zu können.[5] Eine Möglichkeit, die die Stärkung multiprofessioneller Strukturen in Werkstätten befördern kann, ist sicherlich die am 1. Januar 2017 in Kraft getretene Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (Arbeits- und Berufsförderungsfortbildungsprüfungsverordnung – GFABPrV). Diese Qualifizierung kann Werkstätten bzw. Fachkräfte nicht nur dabei unterstützten, auch zukünftig ihrem gesetzlichen Auftrag gerecht zu werden. Vielmehr hat sie mit Blick auf die Personengruppe der Menschen mit psychischen Belastungen zum einen aufgrund der Öffnung bei den Zulassungsvoraussetzungen für Heilberufe, Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens und für Hochschulabsolvierende Potenzial für einen multiprofessionellen Austausch. Zum anderen bietet sie aufgrund ihres personenzentrierten und kompetenzorientierten Qualifikationsprofils einen Erfolg versprechenden Weg an, damit Fachkräfte (in Werkstätten und anderen Einsatzfeldern) mit den nötigen (behindertenbezogenen) Fachkenntnissen zur Gestaltung von Bildungsprozessen und Kompetenzvermittlung ausgestattet werden. Die sodann erworbene berufliche Handlungskompetenz der Fachkräfte lässt den vielfäl-

4 Zu den qualifikatorischen Mindestvoraussetzungen des Fachpersonals einer Werkstatt s. § 9 und § 10 Werkstättenverordnung (WVO).

5 In den Modellwerkstätten der Studie sind ca. 54 Prozent der Fachkräfte als Facharbeiter:in, Geselle:Gesellin oder Meister:in beruflich qualifiziert, etwa 22 Prozent der Fachkräfte kommen aus dem pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Bereich und bei ca. 22 Prozent der Fachkräfte liegt eine berufliche Mehrfachqualifikation vor (vgl. ebd.).

tigen Anforderungen der Praxis entsprechend auch einen adäquaten Umgang mit den spezifischen Anforderungen von Menschen mit psychischen Belastungen erwarten.

Werkstätten ermöglichen Inklusion im Bereich Arbeit

Eine Möglichkeit, psychisch erkrankte Menschen nach dem Grundsatz der Inklusion und des Supported Employments im Arbeitsmarkt zu beschäftigen, sind betriebsintegrierte Plätze der Werkstatt im BBB und im AB. Das bedeutet, dass die psychisch erkrankten Beschäftigten der Werkstatt auf einem Platz arbeiten, der in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarkts für sie gesucht und eingerichtet wurde. Sie sind weiterhin über die Werkstatt versichert und dieser zugehörig. Ein Jobcoach der Werkstatt unterstützt den Werkstattmitarbeitenden dabei, einen betriebsintegrierten Arbeitsplatz zu finden und die Arbeit dort zu beginnen. Der Jobcoach ist auch Ansprechpartner für Arbeitgeber:innen und ist im BBB zuständig für die individuell passenden Bildungsangebote. Die Arbeitsbedingungen werden spezifisch an die Fähigkeiten des/der psychisch erkrankten Beschäftigten angepasst. Bei Krisen oder bei Verlust des betriebsintegrierten Arbeitsplatzes ist eine vorübergehende Rückkehr in die Werkstatt jederzeit möglich. Betriebsintegrierte Einzelarbeitsplätze können in Vollzeit oder Teilzeit angeboten und auch mit einer Tätigkeit in der Werkstatt kombiniert werden. Beispielsweise kann an drei Tagen der Woche betriebsintegriert und an zwei Tagen der Woche innerhalb der Werkstatt gearbeitet werden, wenn dies gewünscht wird. Wenn erkennbar ist, dass ein versicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis entstehen könnte, wird unterstützend der Integrationsfachdienst eingeschaltet (vgl. Plößl, Orlandi & Egger 2018).

Menschen erinnern sich nach psychischen Krisen nicht selten an belastende, negative Erfahrungen am Arbeitsplatz und haben ambivalente Gefühle bezüglich einer Rückkehr in den allgemeinen Arbeitsmarkt: neben dem starken Wunsch, in einem Umfeld zu arbeiten wie alle anderen auch gibt es auch große Ängste und den Wunsch nach Vermeidung. Im Sinne des Empowerments (vgl. Knuf 2020) müssen diese Menschen erst wieder Mut fassen, einen Schritt aus der Werkstatt heraus zu wagen. Hierbei können Jobcoaches sie unterstützen durch Bildungsangebote und durch unverbindliche Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts. Diese können von sehr kurzen Schnupperpraktika bis hin zu mehrere Monate andauernden Praktika reichen, sind jedoch nicht auf Dauer angelegt. Ziel ist es vielmehr, überhaupt wieder einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu bekommen, Ängste zu relativieren, Arbeitsbedingungen zu erproben und Mut zu machen, das schützende Umfeld der Werkstatt auch wieder zu verlassen. Dabei sind die Wahlmöglichkeiten entscheidend: Psychisch Erkrankte wünschen sich oftmals ein möglichst normales Arbeitsumfeld im allgemeinen Arbeitsmarkt, andere wiederum schätzen es, zumindest zeitweilig in einem geschützten Rahmen tätig sein zu können, in dem sie ohne Angst zur Arbeit kommen können und unter Menschen sind, denen es ähnlich geht wie ihnen. Ein Vorteil betriebsintegrierter Werkstattplätze ist, dass zwischen beiden Umfeldern gewechselt werden kann. In Krisenzeiten können Mitarbeiter:innen wieder zurück an einen geschützten Arbeitsplatz wechseln. Andere arbeiten tageweise ausgelagert und tage-

weise in der Werkstatt und kombinieren die Vorteile beider Möglichkeiten. Es ist Aufgabe der Werkstatt, in jedem Einzelfall zu ermutigen und zugleich auch den erforderlichen Schutz und notwendige Unterstützung zu bieten (vgl. Plößl, Orlandi & Egger 2018).

Betriebsintegrierte Arbeitsplätze einer Werkstatt können eine sehr gute Möglichkeit sein, mit individuell angepassten Anforderungen in einem Umfeld zu arbeiten, in dem die Mehrzahl der Kolleg:innen nicht psychisch erkrankt ist. Zudem eröffnet der Arbeitsmarkt Zugang zu Arbeitsinhalten, die in der Werkstatt meist nicht angeboten werden, beispielsweise die Tätigkeit bei einem Friseur, in einer Schwimmhalle, auf einem Pferdehof oder an einer Universität. Durch die Vielzahl an Möglichkeiten entstehen auch Herausforderungen für die berufliche Bildung: Die notwendige Qualifizierung wird teilweise von den Betrieben und teilweise von den Werkstätten geleistet. Auch externe Angebote von Bildungsträgern können im Einzelfall genutzt werden. Sich ausreichend qualifiziert zu fühlen stärkt das Selbstvertrauen und trägt zum Empowerment bei.

Fazit

Berufliche Bildung ist eine der Kernaufgaben der Werkstätten. Die Bildungsangebote werden in den Werkstätten personenzentriert und individualisiert gestaltet. Dadurch wird die Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit der Menschen mit Behinderungen erhalten, entwickelt, verbessert oder wiederhergestellt. Berufliche Bildung richtet sich dabei an den bundesweit anerkannten Berufsausbildungen (nach BBiG/HwO) aus. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf das Thema psychische Erkrankungen und zeigt mit einem facettenreichen Ausschnitt dessen Relevanz in Werkstätten beispielsweise in Form spezialisierter Angebote, curricularer Ausrichtung und Fortbildungen der Fachkräfte.

Literatur

Amering, M. & Schmolke, M. (2021): Recovery. Das Ende der Unheilbarkeit. Köln.

BAG WfbM (2006): Die belegten Plätze nach Behinderungsarten in den Mitgliedseinrichtungen der BAG WfbM 2006. https://www.bagwfbm.de/file/291/ [Abruf vom 04.11.2021].

BAG WfbM (2021a): Die BAG WfbM. https://www.bagwfbm.de/page/24 [Abruf vom 04.11.2021].

BAG WfbM (2021b): Die belegten Plätze nach Behinderungsarten in den Mitgliedseinrichtungen der BAG WfbM 2020. https://www.bagwfbm.de/file/1386/ [Abruf vom 04.11.2021].

BAG WfbM (2021c): Harmonisierte Bildungsrahmenpläne. https://www.bagwfbm.de/page/bildung_hBRP [Abruf vom 04.11.2021].

BIBB (2021a): Modernisierte Standardberufsbildpositionen in allen Ausbildungsberufen. https://www.bibb.de/de/134898.php [Abruf vom 04.11.2021].

BIBB (2021b): BIBB-Hauptausschuss. Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen. Auszug aus der Broschüre: VIER SIND DIE ZUKUNFT. DIGITALISIERUNG. NACHHALTIGKEIT. RECHT. SICHERHEIT. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe (Ausbildung Gestalten). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Erlaeuterungen-der-integrativ-zu-vermittelnden-Fertigkeiten-Kenntnisse-und-Faehigkeiten.pdf [Abruf vom 04.11.2021].

Gühne, U. & Riedel-Heller, S. G. (2015): Die Arbeitssituation von Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen in Deutschland. Berlin.

Hammer, M. & Plößl, I. (2015): Irre verständlich. Menschen mit psychischer Erkrankung wirksam unterstützen. Köln.

Hammer, M. & Plößl, I. (2020): Irre verständlich: Methodenschätze. Wirksame Ansätze für die Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen. Köln.

Knuf, A. (2020): Recovery und Empowerment. Köln.

Kranert, H.-W., Stein, R. & Riedl, A. (2021): Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Evaluation der harmoniserten Bildungsrahmenpläne. Bielefeld.

Plößl, I. & Hammer, M. (2016): ZERA – Zusammenhang zwischen Erkrankung, Rehabilitation und Arbeit. 6. überarbeitete Auflage. Köln.

Plößl, I., Orlandi, K. & Egger, M. (2018): Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigungen. In: Kawohl, W. & Rössler, W. (Hrsg.): Arbeit und Psyche. Stuttgart, 292–309.

Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (Hrsg.) (2015): Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen – Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion. Bonn.

4.3 Erwerbsarbeit

4.3.1 Stay at work

4.3.1.1 Stay at work von Beschäftigten mit (psychischen) Beeinträchtigungen – ein Überblick

Mathilde Niehaus, Jana F. Bauer & Marie Heide

Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit (psychischen) Beeinträchtigungen

Erwerbsbeteiligung von Menschen mit (psychischen) Beeinträchtigungen

Eine Wert- und Zielvorstellung unseres Gesellschaftssystems ist die Beteiligung am Erwerbsleben. Eine Vielzahl von Verordnungen rahmt normativ das „Recht" auf und die „Pflicht" zur Teilhabe am Arbeitsleben, auch für Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen (Begriff „Beeinträchtigung" in Anlehnung an die ICF zitiert nach BMAS 2021, 21). Das Recht auf Arbeit wird durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen als Menschenrecht festgeschrieben und mit der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in Artikel 27 konkretisiert. Anspruch und Realisierung des Rechts auf Arbeit klaffen auseinander. Die Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen ist weltweit deutlich geringer als die Erwerbsbeteiligung von Menschen ohne Beeinträchtigungen. Diese Benachteiligung am Arbeitsmarkt, so stellt die Weltgesundheitsorganisation im Weltbericht fest, stehe im Zusammenhang mit erschwerten Zugängen zu Ausbildung, mit exkludierenden Arbeitsbedingungen und Einstellungen von Arbeitgebern sowie mit Fehlanreizen durch soziale Sicherungssysteme (WHO 2011). Zur Erwerbsbeteiligung in Deutschland gibt der Dritte Bundesteilhabebericht Auskunft (BMAS 2021). Datengrundlage sind die amtlichen Statistiken der Bundesagentur für Arbeit, Eigenangaben im Mikrozensus und Sozio-ökonomischen Panel sowie die repräsentative Teilhabebefragung. Die Vielzahl der Datenquellen trägt dem Umstand Rechnung, dass Definitionen von Beeinträchtigung bzw. Behinderung nicht einheitlich sind.

Die Begriffsbestimmung im Sozialgesetzbuch (SGB) IX normiert in § 2: „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können". Menschen mit Behinderung können eine amtliche Anerkennung ihrer Behinderung beantragen. Dies gilt grundsätzlich auch für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. Ab einem Grad der Behinderung von 50 wird im Sinne des SGB IX von Schwerbehinderung gesprochen. Mit diesem Status sind Ansprüche auf Leistungen aus dem sozialen Sicherungssystem verbunden. Nicht alle Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen stellen einen Antrag auf amtliche Anerkennung oder bekommen einen Grad der Behinderung zugesprochen. In Deutschland leben rund 2,87 Millionen

Menschen im erwerbsfähigen Alter (18 bis 64 Jahre) mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung und zusätzlich rund 1,78 Millionen mit einem Grad der Behinderung unter 50. Insgesamt ist die Zahl der schwerbehinderten Menschen in den letzten Jahren angestiegen, wobei insbesondere die Gruppe der Menschen mit psychischen Behinderungen und amtlich anerkannter Schwerbehinderung gewachsen ist, was unter anderem aufzunehmende Belastungen im Berufsleben zurückgeführt wird. Auf der Datengrundlage des Mikrozensus, der auf Eigenangaben zur Beeinträchtigung beruht, kommen noch 1,21 Millionen Menschen im Erwerbsalter mit chronischen Erkrankungen (ohne amtliche Anerkennung) hinzu (BMAS 2021). Während Menschen ohne Beeinträchtigungen im erwerbsfähigen Alter eine Erwerbstätigenquote von 81 Prozent aufweisen, ergibt sich eine Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen von nur 53 Prozent; differenziert nach Teilgruppen unter den Menschen mit Beeinträchtigungen liegt die Erwerbstätigenquote von Schwerbehinderten bei 46 Prozent und die von Menschen mit chronischen Erkrankungen (ohne anerkannte Behinderung) bei 49 Prozent (BMAS 2021). Der Teilhabebericht verdeutlicht darüber hinaus mit den erstmals ausgewerteten Daten der repräsentativen Teilhabebefragung, dass die Erwerbsbeteiligung stark mit der Art und Definition der Behinderung variiert. Insbesondere Menschen mit Beeinträchtigungen beim Lernen, Denken, Erinnern und Orientieren oder mit schweren seelischen oder psychischen Problemen erleben Hemmnisse bezüglich der Teilhabe am Arbeitsleben (BMAS 2021, 259) und sind besonders von Arbeitslosigkeit betroffen. Die Barrieren, denen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen im Arbeitskontext begegnen, sind vielfältig und ebenso wie Strategien zu deren Überwindung noch nicht ausreichend erforscht (Vornholt et al. 2018). Da der Anteil von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen kontinuierlich gestiegen ist und steigt, lässt sich hier insbesondere eine gesellschaftliche Herausforderung erkennen. Insgesamt wächst die Gruppe Beeinträchtigter, was in den Bedingungszusammenhang von demografischen Entwicklungen und Veränderungen der Arbeit durch beispielsweise voranschreitende Digitalisierung sowie gesellschaftliche Umbrüche gestellt wird (Hodek & Niehaus 2015; PINA-Projekt 2015).

Beschäftigungspolitische Strategien für „stay at work"

Um eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen, werden auf internationaler Ebene gemeinsame politische Strategien vereinbart. Angesicht der Globalisierung und Vernetzung von Märkten und Unternehmen proklamiert die Europäische Kommission schon in den 1990er-Jahren Standards und Leitlinien zur Verbesserung der Beschäftigungssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen (Niehaus 2000). Dabei steht die Stabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen – stay at work – im Mittelpunkt. Dieser Schwerpunkt steht im Zusammenhang mit den Analysen der Arbeitsmarktzahlen, aus denen hervorgeht, dass Menschen mit Behinderung bzw. (psychischen) Beeinträchtigungen insbesondere von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind und es besonders schwer haben, wieder ein neues Beschäftigungsverhältnis zu finden. Auch für die Bundesrepublik lässt sich anhand aktueller Daten der Bundesagentur für Arbeit zeigen, dass Menschen mit

Schwerbehinderung, die arbeitslos werden, deutlich länger in Arbeitslosigkeit verbleiben als Menschen ohne Behinderung (BMAS 2021). Seit über 20 Jahren priorisiert die internationale wie nationale Beschäftigungspolitik die Stabilisierung von bestehenden Beschäftigungsverhältnissen. Dabei geht es einerseits um Maßnahmen der Prävention, damit es im Laufe des Arbeitslebens gar nicht erst zu Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen kommt, und anderseits um die Anpassung des Arbeitsumfelds und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, um eine Ausgliederung zu verhindern. Das europäische Parlament hat erneut eine Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung für die Zeit nach 2020 gefordert. Die Strategie soll zum „Übergang zu einer inklusiven, grünen und digitalen Wirtschaft und Gesellschaft" und zum Abbau spezifischer Hindernisse (beispielsweise für ältere Personen, Frauen, Migrantinnen und Migranten mit Behinderung) unter intersektionaler Perspektive beitragen (Europäische Kommission 2021, 35). Um das zu gewährleisten, ist aus Sicht der Politik auch Wissenschaft gefragt: „Für eine wirksame Überwachung sind qualitativ hochwertige Daten und langfristig angelegte Forschung eine unabdingbare Voraussetzung" (Europäische Kommission 2021, 34).

Systematisierung der Forschungsansätze zum Verbleib in Arbeit

Mit Forschung kann die Erreichung des Ziels der Teilhabe von Menschen mit (psychischen) Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen am Arbeitsleben analysiert, gestaltet, begleitet und überprüft werden. Für einen Überblick ist es hilfreich, unterschiedliche Grundfragen zu differenzieren:

- Die Frage nach der Ersteingliederung, wie junge Menschen mit Behinderungen bzw. gesundheitlichen Beeinträchtigungen erstmals ins Arbeitsleben eintreten können (transition from school to work) (Niehaus et al. 2012);
- die Frage nach der (Weiter)beschäftigung, wie Erwerbstätige mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen in Arbeit bleiben können (stay at work) und
- die Frage nach der Wiedereingliederung, wie Arbeitnehmer:innen nach längerer Erkrankung und Arbeitsunfähigkeitszeiten zurück in Arbeit kommen können (return to work) (Niehaus & Vater 2014a; Niehaus, Marfels & Jakobs 2021).

Zur Abgrenzung der beiden letzten Fragen hat die Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (European Foundation 2004) das sog. Schwellen-Modell (threshold model) vorgeschlagen. In diesem sind die beiden Schwellen von besonderem Interesse, zum einen die Schwelle, die darüber entscheidet, ob Beschäftigte entweder in Arbeit verbleiben oder aus der Beschäftigung ausscheiden, und die Schwelle für die Wiedereingliederung, in der Personen zurück in Arbeit kommen oder arbeitslos bleiben. Die Wiedereingliederung in Arbeit erfolgt entweder in die gleiche Tätigkeit, in eine andere Tätigkeit im selben Unternehmen oder in eine Tätigkeit in einem anderen Unternehmen (siehe Abb. 1).

Das Schwellen-Modell identifiziert den Statuswechsel als relevantes Kriterium für die (Wieder)eingliederung und verdeutlicht, dass es fördernde und hindernde Faktoren (inhibitors/enhancers) gibt, die unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob es um Personen geht, die arbeitsunfähig sind und wieder zurückkommen wollen, oder um

Personen, die noch in Beschäftigung sind und am Arbeitsplatz gehalten werden sollen. Auf die Schwellen wirken interagierende Faktoren aus der Ebene der Gesetzgebung, Politik und Verordnungen, der Ebene der Dienstleistungen (z. B. der Reha-Leistungserbringer), der Ebene der Arbeit (z. B. Arbeitsplatzausstattung), der Ebene der persönlichen, familiären Umgebung („Nicht-Arbeit“ in der Abbildung) und der individuellen Ebene (z. B. Motivation, Kompetenzen). Unterstützende Faktoren, wie gezielte Maßnahmen zur Wiedereingliederung oder ein inklusives und behinderungsgerechtes Arbeitsumfeld, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Personen zurück in Arbeit kommen oder in Arbeit bleiben. Umgekehrt senkt das Fehlen solcher Faktoren die Möglichkeiten, die Schwelle zur Wiedereingliederung oder zum Verbleib in Arbeit zu erreichen.

Neben der Systematisierung von Forschungsansätzen nach Grundfragen der Erst- und Wiedereingliederung und dem Verbleib in Arbeit wird eine Gliederung von Ansätzen nach Ebenen von Ressourcen vorgeschlagen, da dies die Identifizierung von Wissensbeständen und Forschungslücken ermöglicht. Beispielhaft kann hier für Arbeitnehmende mit psychischen Beeinträchtigungen der IGLOO (Individual, Group, Leader, Organizational and Overarching)-Rahmen von Nielsen, Yarker, Munir und Bültmann (2020) als ein Plädoyer für die Relevanz der Mehrebenen-Betrachtung genannt werden. Einzelne Interventionen sind hinsichtlich ihrer Wirkungen an Kontexte der sozialen Umgebung, der jeweiligen Unternehmenskultur und der übergreifenden politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen gebunden. So führt beispielsweise in manchen Ländern das soziale Sicherungssystem der Krankengeldzahlungen dazu, dass Unternehmen hohe Anreize haben, sich für den Verbleib im Arbeitsleben einzusetzen und eine entsprechende proaktive Personalpolitik zu betreiben. Auch die Branche und Betriebsgröße spielen eine Rolle (Dettmann & Hasselhorn 2020). Der Verbleib in Arbeit wird als komplexes Wirkgefüge dargestellt. Strategien, Regelungen und Interventionen, die zum Ziel der Teilhabe am Arbeitsleben beitragen, sind dementsprechend vielfältig, komplex und in spezifischen sozialen Sicherungssystemen, Rechtsräumen und Kulturen verankert. Es gibt kein theoretisches Modell, das alle Wirkmechanismen darstellt. Einen Überblick über konzeptionelle Modelle, die zu den bewährten Praktiken der Rückkehr an Arbeit und auch für den Verbleib in Arbeit herangezogen werden, bieten Kristman et al. (2020, 593 f.).

Die dort benannten theoretischen Ansätze u. a. aus der Psychologie, (Arbeits)-Medizin und Soziologie charakterisieren einerseits Arbeitsbedingungen und spezifische Tätigkeiten als krankmachend oder gesunderhaltend; andererseits werden neben diesen „objektiven“ Bedingungen individuelle Wahrnehmungen und Ressourcen betont. Im deutschsprachigen Raum (vgl. Kauffeld 2014) finden insbesondere

- das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (effort-reward imbalance model), bei dem die Balance zwischen arbeitsbezogener Verausgabung und Wertschätzung/Belohung im Mittelpunkt steht, sowie
- das Anforderungs-Kontroll-Modell mit dem Augenmerk auf den Handlungs- und Entscheidungsspielraum als Chance für positives Erleben von Selbstwirksamkeit und persönliche Entwicklung von Beschäftigten Verbreitung.

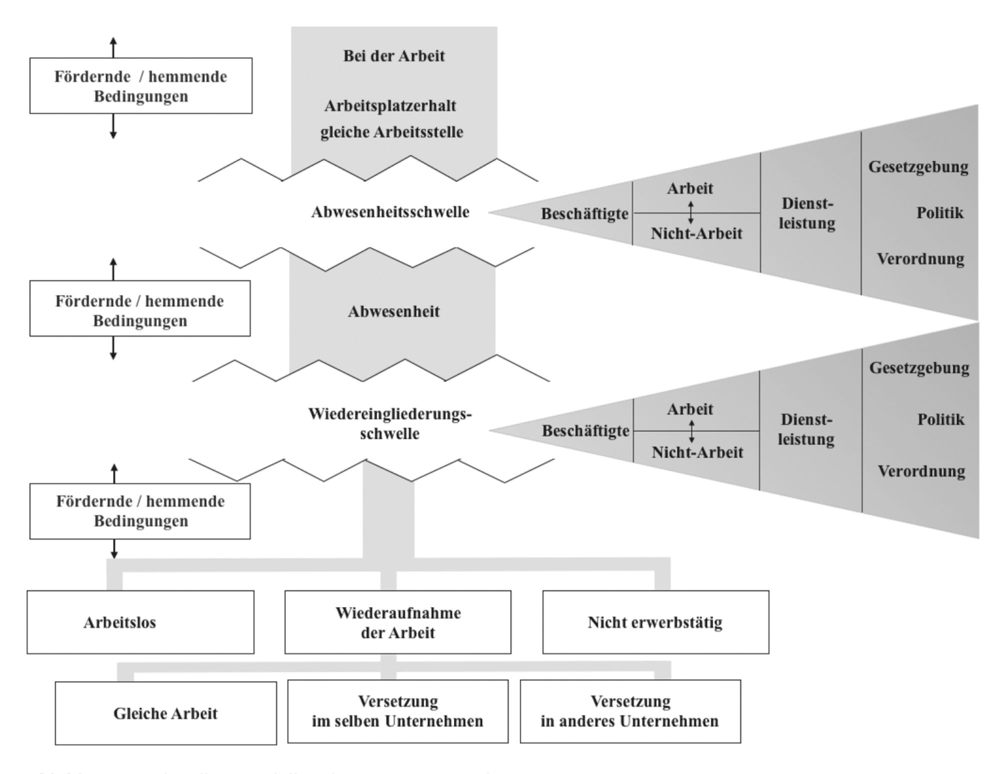


Abbildung 1: Schwellen-Modell (vgl. European Foundation, 2004)

Stay at work – Praktiken und Akteurinnen bzw. Akteure

Interventionen zur Förderung von „stay at work“, also dem Verbleib in Arbeit von Arbeitnehmenden mit (chronischen) Erkrankungen, (psychischen) Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen, werden in unterschiedlichen Disziplinen wie beispielsweise der Medizin, der Psychologie oder der Arbeitswissenschaft entwickelt. Es ist nicht einheitlich definiert, was unter „stay at work“ international verstanden wird, ob es „am derzeitigen Arbeitsplatz bleiben“, „keine Fehlzeiten haben“ oder „trotz Beeinträchtigung nicht krankschreiben lassen oder nur geringe Fehlzeiten in Anspruch nehmen“ ist (van Hees et al. 2021). Damit sind auch Überschneidungen und Abgrenzungen zur Präsentismusforschung gegeben, welche die negativen Auswirkungen des Arbeitens trotz Krankheit auf Arbeitsleistungen und Gesundheit in den Mittelpunkt stellt.

Neben der Vielzahl der Definitionen der Zielgröße „stay at work“ haben die jeweiligen Disziplinen und ihre Vertreter:innen spezifische Verständnisse bezüglich der Definition der Personengruppen hinsichtlich Beeinträchtigung, Behinderung und Erkrankung, bezüglich der Problemlagen dieser Personengruppen sowie bezüglich zu fokussierender Interventionen bzw. Maßnahmen. Hierbei werden Maßnahmen der Primär- und Sekundärprävention unterschieden, die an den Verhältnissen wie beispielsweise den Arbeitsplätzen oder an dem Verhalten der Mitarbeitenden ansetzen.

Arbeitswissenschaftler:innen entwickeln Präventions- und Interventionsansätze u. a. zur ergonomischen Arbeitsplatzgestaltung und zum Arbeitsschutz, Arbeitsmediziner:innen fokussieren mit diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen auf die Beschäftigten, Organisationspsychologinnen und -psychologen setzen beispielsweise auf der Ebene der Führungskräfte an, um sie zum gesunden Führen zu qualifizieren. Einige systematische Überblicksarbeiten und Metaanalysen verdeutlichen das Zusammenspiel der Disziplinen und deren Fachvertretungen: "There was strong evidence that work disability duration is significantly reduced by work accommodation offers and contact between healthcare provider and workplace" (Franche et al. 2005, 623).

Welche verhaltens- und verhältnispräventiven Interventionen wirksam sind und welche Akteurinnen und Akteure zum Verbleib in Arbeit bei Mitarbeitenden mit (psychischen) Beeinträchtigungen führen, ist für die Praxis von großer Bedeutung. Unter Berücksichtigung der Forschung mit Bezug zu den oben genannten theoretischen Konzepten wie dem Modell beruflicher Gratifikationskrisen (effort-reward imbalance model) und dem Anforderungs-Kontroll-Modell (job demand-control model) formuliert die Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie im Arbeitsprogramm Psyche (BMAS 2017, 18) sieben Strategien zur Vermeidung negativer Folgen psychischer Belastungen: „Handlungsspielraum bei der Arbeit einräumen", „Arbeitsintensität angemessen gestalten", „Kollegialität und gute Führung sowie wertschätzendes Miteinander im Unternehmen", „Arbeitszeit ergonomisch gestalten", „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ans Unternehmen binden", „Fortbildung und Qualifizierung im Unternehmen gezielt managen", „Konflikt- und Kommunikationskultur im Unternehmen etablieren".

Der Ausschuss für Arbeitsmedizin stellt pragmatisch eine Sammlung von Elementen guter Praxis zum Erhalt und zur Förderung der psychischen Gesundheit von Beschäftigten zusammen (siehe Tab. 1) und verweist neben der Rolle des betriebsärztlichen Dienstes auf weitere innerbetriebliche Akteurinnen und Akteure, insbesondere auf personalpolitische Gestalter:innen (BMAS 2019, 46).

Als innerbetriebliche Gestalter:innen der Stay-at-work-Praxis sind zu nennen neben

- dem betriebsärztlichen Dienst und
- der Personalabteilung
- die gesetzlich verankerten Interessenvertretungen der Schwerbehinderten,
- der Betriebs- und Personalrat sowie
- Inklusionsbeauftragte zusammen mit Personen aus
- dem Arbeitsschutz,
- dem BEM-Team und
- dem Gesundheitsmanagement.

Tabelle 1: Elemente guter Präventionspraxis (BMAS 2019)

Präventionsansatz	Realisiert/gefördert durch
Arbeitsplatzsicherheit	Unternehmenserfolg, Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen, „Beschäftigungsfähigkeit“ der/des MA
Gute Mitarbeiterführung	Führungskräfteauswahl, -qualifizierung und -training; Vorbildfunktion als Bestandteil des Führungsleitbilds, glaubhafte Wertschätzung und Anerkennung guter Leistungen
Kollegialität und soziale Unterstützung	Arbeitsordnung, gute Führung, Unternehmenskultur
Beteiligung, Entscheidungsspielräume bei Erfüllung von Aufgaben	Team-/Gruppenarbeit, Ideenprogramme, Mitbestimmung
Transparenz/Verstehbarkeit	gute Führung, interne Kommunikation, Qualifizierung
Früherkennung psychischer Gefährdungen oder Erkrankungen	Screening im Rahmen der arbeitsmedizinischen Vorsorge; ggf. Beratung und Vermittlung in qualifizierte Therapie
„Frühwarnsystem“ bei Häufung psychischer Beeinträchtigungen oder Erkrankungen	betriebliche Epidemiologie; Berichterstattung
Intervention bei erkannter Erkrankungshäufung oder betrieblichen Dauerkonflikten	abgestimmtes Vorgehen (Interventionskonzept); definiertes Teilteam, Mediation, Supervision
integrationsfreundliche Unternehmenskultur	Aufklärung von Führungskräften und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren im Sinne einer Entstigmatisierung und Integration psychisch Kranker
berufliche Entwicklungsperspektive für alle Alters- und Belegschaftsgruppen	Personalentwicklungsperspektiven mit transparenten Regeln und Kriterien; Qualifizierungsmaßnahmen auch für ältere Beschäftigte

Sie können gemeinsam zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit beitragen. Ihre Rolle und ihr Beitrag zum Verbleib in Arbeit bei (psychischen) Beeinträchtigungen und im Zusammenspiel mit externen Akteurinnen und Akteuren wie

- Integrationsfachdiensten,
- Inklusionsämtern,
- gesetzlichen Renten- und Unfallversicherungen, Krankenkassen,
- Agenturen für Arbeit

und weiteren betriebsnahen Versorgungsnetzwerken wurde in Studien von Schwarz, Stegmann und Wegewitz (2020) und mit besonderer Würdigung der Rolle der Schwerbehindertenvertretung von Heide und Niehaus (2019) im Forschungsverbund „Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit bei gesundheitlicher Beeinträchtigung“ mit Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung analysiert.

Maßnahmen zum Verbleib in Arbeit von Beschäftigten mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen im Sinne einer Sekundärprävention in Organisationen sind in der Forschung insbesondere im deutschsprachigen Raum selten systematisiert worden. Eine der frühen Arbeiten liegt von Schmal, Niehaus und Heinrich (2001) vor. Sie werten innerbetriebliche Interventionen wie

- Umgestaltung von Arbeitsplätzen,
- leistungsadäquater Arbeitseinsatz, Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsaufgaben

- Planung und Schaffung neuer Arbeitsplätze,
- Qualifizierung,
- Arbeitsplatzbegehung,
- Integrationsgespräche

und deren Evaluation aus der Sicht betrieblicher Akteurinnen und Akteure hinsichtlich Aufwand, Stay-at-work-Effekten und Sozialverträglichkeit aus. Aktuell analysieren Dettmann und Hasselhorn (2020, 68) betriebliche Unterstützungsangebote (Veränderung der Arbeitsaufgaben, am Arbeitsplatz, der Arbeitszeit, Arbeit von zu Hause, Gespräche, Schulung oder Qualifizierung) bei älteren Beschäftigten mit gesundheitlichen Einschränkungen und konstatieren eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Maßnahmen und deren Gewährung sowie „ein zu geringes und nicht passgenaues Angebot von Maßnahmen“.

Umgestaltungen und technische Anpassung des Arbeitsplatzes, Flexibilisierung der Arbeitszeiten, Arbeiten von zuhause oder eine Änderung der Arbeitsaufgaben können in vielen Fällen die Beschäftigungsfähigkeit von Mitarbeitenden erhalten oder steigern. Jedoch besteht die Möglichkeit einer solchen Unterstützung nur dann, wenn Betroffene ihrem Arbeitsumfeld arbeitsbezogene Beeinträchtigungen und Anpassungsbedarfe mitteilen. Insbesondere psychisch beeinträchtigte Beschäftigte stehen aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung psychischer Beeinträchtigungen vielfach vor der Frage, ob sie die Erkrankung am Arbeitsplatz offenlegen sollen oder nicht. Die Befürchtung vor negativen Konsequenzen, Abwertungen, Diskriminierung und zugleich die Hoffnung, dass mit einer Offenlegung Anpassungen am Arbeitsplatz und Unterstützung im Arbeitsumfeld und damit ein stay at work ermöglicht werden, bestimmen das Dilemma. Forschungsergebnisse von Niehaus, Bauer, Jakob und Stump (2017) zeigen, dass mögliche positive und negative Konsequenzen einer (Nicht-)Offenlegung nicht nur von den individuellen Voraussetzungen der Person abhängig sind, sondern insbesondere auch von (betrieblichen) Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Unternehmenskultur oder dem Teamklima. Die für den Abwägungsprozess relevanten Aspekte sind durch Bauer, Niehaus, Chakraverty und Greifenberg (2021) forschungsbasiert in die Konstruktion eines interaktiven webbasierten Selbst-Tests (www.sag-ichs.de) eingegangen, dessen Alleinstellungsmerkmal ein personalisiertes Feedback zu den verschiedenen relevanten Einflussfaktoren ist. Die Bedeutung eines solchen Selbst-Tests ergibt sich daraus, dass (Nicht-)Offenlegungsentscheidungen und deren Konsequenzen hochrelevant für die Gesundheitsförderlichkeit/-schädlichkeit der Arbeitsumgebung sind. Konstatiert wird diese Relevanz ebenso von Dettmann und Hasselhorn (2020) in ihrer Studie zum Erhalt von und Wunsch nach betrieblichen Maßnahmen bei gesundheitlich eingeschränkten Beschäftigten. Allerdings wird der Offenlegungsaspekt in der Erhebung nicht abgebildet, „obwohl [er] einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Angebot, Inanspruchnahme und Effektivität von Maßnahmen haben kann“ (Dettmann & Hasselhorn 2020, 73). Die Bedingungen für die Offenlegung und die Entscheidung zur Offenlegung werden als Aspekte in der zukünftigen Forschung zum stay at work einen relevanten Platz einnehmen.

Ausblick

Angesichts der zunehmenden Verbreitung (psychischer) gesundheitlicher Beeinträchtigungen im Arbeitsleben und der besonderen Herausforderungen, denen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen in Bezug auf Teilhabe an Arbeit begegnen, ist die Frage, wer und was in welchem Kontext hilft, um bei psychischen Belastungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen weiter arbeiten zu können, für die Betroffenen, für die Unternehmen, für die sozialen Sicherungssysteme und die Gesellschaft von besonderer Bedeutung. Da der Verbleib in Arbeit von Menschen mit (psychischen) gesundheitlichen Beeinträchtigungen als komplexer multifaktorieller Prozess zu verstehen ist, stellen bisherige Forschungsergebnisse nur Teilausschnitte dar. Studien zu einzelnen Interventionen, die auf den Verbleib in Arbeit zielen, verdeutlichen die Kontextabhängigkeit der Wirksamkeit, sodass van Hees et al. (2021) das Capability-for-Work-Modell als innovativen Erklärungsrahmen vorschlagen. Zukünftige auf diesem Modell basierende Reviews und Analysen werden zeigen, ob es so gelingt, besser zu verstehen, wie evidenzbasierte Interventionen in der Praxis zum Verbleib in Arbeit führen.

Literatur

Bauer, J., Niehaus, M., Chakraverty, V. & Greifenberg, A. (2021): Sag ich's oder nicht? Chronisch krank im Job. In: Wirtschaftspsychologie heute. https://www.wirtschaftspsychologie-heute.de/sag-ichs-oder-nicht-chronisch-krank-im-job/ [Abruf vom 21.12.2021].

BMAS (2017): Psychische Arbeitsbelastung und Gesundheit. A097. Publikationsversand der Bundesregierung. Rostock.

BMAS (2019): Psychische Gesundheit im Betrieb. Arbeitsmedizinische Empfehlungen. Bonn.

BMAS (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. http://www.bmas.de [Abruf vom 21.12.2021].

BMJV & BfJ (2016): Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/inhalts_bersicht.html [Abruf vom 21.12.2021].

Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben am 31.12.2008, 1419. Bonn.

Dettmann, M. M. & Hasselhorn, H. M. (2020): Stay at Work – Erhalt von und Wunsch nach betrieblichen Maßnahmen bei älteren Beschäftigten mit gesundheitlichen Einschränkungen in Deutschland. In: Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie, 70 (2), 66–75. https://doi.org/10.1007/s40664-019-00378-2

Deutscher Bundestag (2016): Das soziale Menschenrecht auf Arbeit sowie gerechte und günstige Arbeitsbedingungen nach Art. 6 und 7 des VN-Sozialpakts. WD 6–3000 – 089/16. Berlin.

Europäische Kommission (2021): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Union der Gleichheit: Strategie für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2021–2030. COM/2021/101 final. Brüssel.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2004): Employment and disability: Back to work strategies. Luxembourg.

Franche, R. L., Cullen, K., Clarke, J., Irvin, E., Sinclair, S. & Frank, J. W. (2005): Workplace-Based Return-to-Work Interventions: A Systematic Review of the Quantitative Literature. In: J Occup Rehabil 15 (4), 607–631. https://doi.org/10.1007/s10926-005-8038-8

Heide, M. & Niehaus, M. (2019): Der Stellenwert der Schwerbehindertenvertretung in der betrieblichen Inklusion. In: WSI Mitteilungen 72 (5), 358–364.

Hodek, L. & Niehaus, M. (2015): Inklusion älterer und gesundheitlich eingeschränkter Arbeitnehmer in der Arbeitswelt. Inclusion of elderly and disabled employees in the workplace. In: Public Health Forum 23 (1), 27–29.

Kauffeld, S. (Hrsg.) (2014): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin.

Kristman, V. L., Boot, C. R. L., Sanderson, K., Sinden, K. E. & Williams-Whitt, K. (2020): Implementing Best Practice Models of Return to Work. In: Bültmann, U. & Siegrist, J. (Hrsg.): Handbook of Disability, Work and Health. Handbook Series in Occupational Health Sciences, vol 1. Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24334-0_32 [Abruf vom 21.12.2021].

Niehaus, M. (2000): Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen in Europa und Nationale Aktionspläne: Chancen für Menschen mit Behinderungen? In: Die Rehabilitation. Zeitschrift für Praxis und Forschung in der Rehabilitation 39 (3), 127–133.

Niehaus, M., Bauer, J. F., Jakob, L. & Stump, R. (2017): Klimawandel erwünscht: Unter welchen Bedingungen offenbaren chronisch erkrankte Arbeitnehmer ihre Erkrankung am Arbeitsplatz? In: Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.): 26. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Deutscher Kongress für Rehabilitationsforschung – Prävention und Rehabilitation in Zeiten der Globalisierung. DRV-Schriften: Bd. 11. Berlin, 257–259.

Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung 14. Bonn.

Niehaus, M., Marfels, B. & Jakobs, A. (2021): Arbeitslosigkeit verhindern durch Betriebliches Eingliederungsmanagement. Individuelle, betriebliche und ökonomische Nutzenaspekte. In: Hollederer, A. (Hrsg.): Gesundheit von Arbeitslosen fördern! Ein Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Frankfurt/M., 371–389.

Niehaus, M. & Vater, G. (2014): Herausforderungen durch psychische Belastungen und Beanspruchungen am Arbeitsplatz wirksam begegnen. In: Windmuth, D., Jung, D. & Petermann, O. (Hrsg.): Psychische Erkrankungen im Betrieb. Eine Orientierungshilfe für die Praxis. Wiesbaden, 185–206.

Niehaus, M. & Vater, G. (2014): Psychische Erkrankungen und betriebliche Wiedereingliederung. In: Angerer, P., Glaser, J., Gündel, H., Henningsen, P., Lahmann, C., Letzel, S. & Nowak, D. (Hrsg.): Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und psychosomatischer Medizin. Heidelberg u. a., 220–230.

Nielsen, K., Yarker, J., Munir, F. & Bültmann, U. (2020): IGLOO: A Framework for Return to Work Among Workers with Mental Health Problems. In: Bültmann, U. & Siegrist, J. (Hrsg.): Handbook of Disability, Work and Health, Handbook Series in Occupational Health Sciences, vol 1. Cham, 618–632. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24334-0_38 [Abruf vom 21.12.2021].

PINA-Projekt (2015): Gesund und qualifiziert älter werden in der Automobilindustrie – Partizipation und Inklusion von Anfang an. https://pina-projekt.de [Abruf vom 21.12.2021].

Schmal, A., Niehaus, M. & Heinrich, T. (2001): Betrieblicher Umgang mit der Gruppe leistungsgewandelter und behinderter Mitarbeiter/innen: Befragungsergebnisse aus der Sicht unterschiedlicher Funktionsträger. In: Die Rehabilitation. Zeitschrift für Praxis und Forschung in der Rehabilitation 40 (4), 241–246.

Schwarz, B., Stegmann, R. & Wegewitz, U. (2020): Betriebsnahe Versorgungsnetzwerke und -angebote zur Unterstützung des Return to Work nach psychischer Krise: Zwischen gesundheitsförderlicher Organisationsentwicklung und Selbstmanagement der Zurückkehrenden. In: Die Rehabilitation. Zeitschrift für Praxis und Forschung in der Rehabilitatio, 59, 263–272.

UN-Generalversammlung (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Artikel 23. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [Abruf vom 21.12.2021].

van Hees, S. G. M., Carlier, B. E., Blonk, R. W. B. & Oomens, S. (2021): Understanding Work Participation Among Employees with Common Mental Disorders: What Works, for Whom, Under What Circumstances and How? A Systematic Realist Review Protocol. In: Work 69, 827–838.

Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F. et al. (2018): Disability and employment: Overview and highlights. In: European Journal of Work and Organizational Psychology 27 (1), 40–55. http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536 (IF 2016: 2.300) [Abruf vom 21.12.2021].

WHO (2011): World report on disability 2011. Genf.

4.3.1.2 Das Blaufeuer-Beratungsangebot für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und beruflichen Belastungen

Lorenz Leven, Michael Schuler, Christian Gerlich, Heike Kemter & Heiner Vogel

Hintergrund

Psychische Erkrankungen sind die häufigste Ursache für Erwerbsminderungsrenten (Deutsche Rentenversicherung, 2021) und stehen bei den Ursachen für Arbeitsunfähigkeitsereignisse („Krankschreibungen“) an zweiter Stelle (Knieps & Pfaff, 2021). Aufgrund der zumeist langen Ausfallzeiten sorgen psychische Erkrankungen für hohe indirekte gesellschaftliche Kosten (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2021). Psychische Belastungen und gleichzeitige Arbeitsplatzprobleme können in einem komplexen Bedingungsgefüge miteinander verwoben sein, sodass Erfolg versprechende Interventionen sowohl die psychische Symptomatik als auch die Arbeitsplatzprobleme adressieren sollten.

In Deutschland stehen zahlreiche Beratungs- und Interventionsangebote zur Verfügung. Bei der haus- und fachärztlichen sowie psychotherapeutischen Versorgung steht die Behandlung der klinischen Symptomatik im Vordergrund, während Interventionen wie medizinische bzw. berufliche Rehamaßnahmen oder betriebliche Gesundheitsförderung eher auf die Wiederherstellung bzw. Steigerung der (beruflichen) Teilhabe fokussiert sind. Letztere werden aber mutmaßlich nur unzureichend oder zu spät in Anspruch genommen. So zeigen beispielsweise Statistiken der Rentenversicherung, dass trotz des Grundsatzes „Reha vor Rente“ ein erheblicher Anteil von 30 bis 40 Prozent der Menschen, bei denen eine Erwerbsminderungsrente genehmigt wurde, in den letzten fünf Jahren vor der Frühberentung keine Teilhabe- oder Reha-Leistung erhalten haben (Märtin & Zollmann, 2013; Mittag et al., 2014).

Insbesondere für die psychotherapeutische Versorgung, die in diesen Fällen häufig wünschenswert wäre, ist die unzureichende Verfügbarkeit inzwischen vielfach dargestellt worden. Oft wird hier aber auch die mangelnde arbeitsplatzbezogene Ausrichtung kritisiert (Keuzenkamp et al., 2002; Kidd et al., 2008; Rebergen, 2009). Eine konstruktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Situation und den Problemen am Arbeitsplatz sowie mit möglichen Strategien für die Sicherung oder Wiedergewinnung der Arbeitsfähigkeit findet in diesen Versorgungsangeboten nicht regelhaft statt. Ein weiteres Problem besteht in der mangelhaften Vernetzung der unterschiedlichen Versorgungsangebote. Die Regelversorgung von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen steht mit dem Betrieblichen Eingliederungsmanagement, der Akutversorgung sowie der Rehabilitation auf drei Säulen. Diese agieren weitestgehend unabhängig voneinander; regelhafte strukturierte Zuweisungen von einem Angebot zum anderen oder ähnliche Formen der Vernetzung finden nicht statt. Nicht zuletzt ist der Zugang zu den betrieblichen und außerbetrieblichen Angeboten in hohem Maße von deren Verfügbarkeit und der Bekanntheit bei den Betroffenen abhängig.

Frühzeitige und gut organisierte arbeitsplatzorientierte Interventionen können die Erwerbsfähigkeit positiv beeinflussen (Nigatu et al., 2016; van Vlisteren et al., 2015).

Zudem scheint gerade bei der beschriebenen Zielgruppe eine Kombination aus klinischem und arbeitsplatzbezogenem Vorgehen Erfolg versprechend zu sein (Nieuwenhuijsen et al., 2014).

Daher hat die Deutsche Rentenversicherung Bund im Jahr 2019 das innovative Modellprojekt SEMpsych („Die Gesundheits- und Arbeitspiloten: Systemisches Eingliederungsmanagement bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen") konzipiert und umgesetzt, welches darauf ausgerichtet ist, Menschen mit psychischen Belastungen und gleichzeitigen beruflichen bzw. arbeitsplatzbezogenen Problemen möglichst frühzeitig zu unterstützen. SEMpsych wird vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Rahmen des Bundesprogramms „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro[1]" nach § 11 SGB IX gefördert und in Kooperation mit der Universität und dem Universitätsklinikum Würzburg, der Medical School Berlin, dem Institut für Qualitätssicherung und Prävention an der Deutschen Sporthochschule Köln sowie den regionalen Berufsförderungswerken in den drei Modellregionen Berlin, Köln und Nürnberg durchgeführt. In SEMpsych wird zum einen ein Beratungsangebot (Blaufeuer[2]) für Arbeitnehmer:innen mit den oben genannten Problemstellungen entwickelt und erprobt. Zum anderen werden verschiedene Zugangswege getestet, um die Betroffenen frühzeitig zu erreichen.

Beratungsangebot „Blaufeuer"

Konzeptbeschreibung

Blaufeuer ist ein niederschwelliges institutionsunabhängiges Angebot für erwachsene Personen mit psychischen Belastungen bei gleichzeitig bestehender beruflicher oder Arbeitsplatzproblematik. Im Vordergrund steht dabei weniger die Etablierung eines neuen Beratungskonzeptes, sondern vielmehr die Motivierung und die Unterstützung beim Finden der geeigneten Beratungs- oder Unterstützungsleistung im Versorgungssystem. Auf Basis einer ausführlichen Anamnese der individuellen Problematik sollen dem Klienten oder der Klientin passende Angebote vermittelt und diese Angebote ggf. miteinander vernetzt werden.

Die Entwicklung des Beratungskonzepts ist an den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Care und Case Management e. V. (DGCC, 2009) orientiert. Beim Fallmanagement handelt es sich nach diesem Konzept um die bedarfsorientierte Steuerung einer Fallsituation zur Bewältigung einer personenbezogenen Problematik. In Blaufeuer liegt diese Problematik insbesondere in der Kombination von beruflichen und psychischen Herausforderungen. Diese Herausforderungen können gleichermaßen Stress oder Konflikte am Arbeitsplatz sein wie Einschränkungen durch chronische Erkrankungen oder Belastungssituationen im privaten Bereich, die sich letztlich auch auf die berufliche Leistungsfähigkeit auswirken. Dadurch ist in der Regel von

1 Rehapro-Internetauftritt: https://www.modellvorhaben-rehapro.de/DE/Home/home_node.html

2 Blaufeuer ist ein Begriff aus der Schifffahrt. Er bezeichnet ein Leuchtsignal, das in Not geratene Schiffe abgeben können, um eine:n ortskundige:n Lotsin bzw. Lotsen an Boot zu rufen, damit Unterstützung bei der Navigation zum nächsten sicheren Hafen erfolgt.

einer komplexen Problematik auszugehen, die sowohl die Gesundheit als auch die Erwerbsfähigkeit gefährdet.

Für das Projekt wurden in den drei Modellregionen Berlin, Köln und Nürnberg Blaufeuer-Beratungsstellen – mit Unterstützung der jeweiligen Berufsförderungswerke – aufgebaut. Die Zielgruppe umfasst Menschen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die unter einer psychischen Störung oder Belastungssituation leiden, welche sich auf das Arbeitsleben auswirkt oder durch die Situation am Arbeitsplatz bedingt ist. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme müssen die Interessierten erwerbstätig oder in Ausbildung sein. Es bedarf keiner medizinischen Diagnose, um am Projekt teilnehmen zu können. Die Ausschlusskriterien sind eine fehlende positive Prognose für den Verbleib oder die Rückkehr an den Arbeitsplatz innerhalb der nächsten zwölf Monate, Beratungsunfähigkeit (z. B. nichtbehandelte schwerwiegende psychische Erkrankungen wie akute schizophrene Phasen), die Teilnahme an einer beruflichen Umschulung, die den Betreuungszeitraum von zwölf Monaten (+ sechs Monate Nachbetreuung) überschreitet, sowie Arbeitslosigkeit bei Kontaktaufnahme.

In jedem Blaufeuer-Standort arbeiten jeweils vier Fallmanager:innen, die zumeist über einen Berufsabschluss als Sozialarbeiter:in oder Psycholog:in und entsprechende Fortbildungen verfügen. Der idealtypische Blaufeuer-Beratungsprozess ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt. In der Anfangsphase der Beratung stehen der Beziehungsaufbau und die Diagnostik im Vordergrund. Neben einer umfänglichen Anamnese werden im Rahmen der problem- und situationsklärenden Gespräche standardisierte Screening-Fragebögen eingesetzt. Bei komplexerer arbeitsplatzbezogener Problematik besteht für die Klientinnen und Klienten auch die Möglichkeit, in kooperierenden Rehabilitationskliniken ein umfangreiches Assessment in Anspruch zu nehmen. Auf Basis der Ergebnisse der Anamnese- und Diagnostikphase werden in Zusammenarbeit mit den Klientinnen und Klienten Beratungsziele erarbeitet. Hierfür wird ein individueller Ziel- und Handlungsplan (ZHP) mit entsprechenden Lösungsstrategien erstellt.

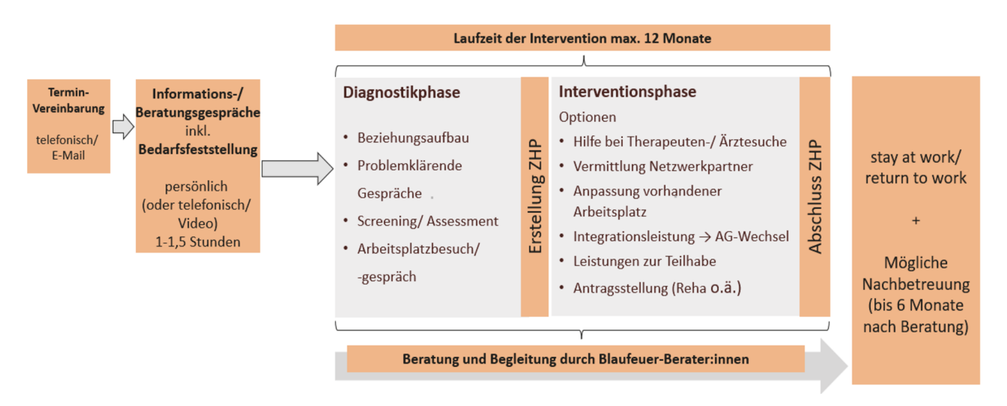


Abbildung 1: Idealtypischer Blaufeuer-Beratungsprozess. ZHP: Ziel- und Handlungsplan, AG: Arbeitgeber, die Abbildung basiert auf einer Vorlage des IQPR

Zur bedarfsgerechten Vermittlung haben die Blaufeuer-Teams jeweils ein umfangreiches Netzwerk aus bestehenden Angeboten des Versorgungssystems erschlossen. Dieser Netzwerkaufbau richtet sich nach den regionalen Gegebenheiten und ist ein Prozess, in dem das Netzwerk kontinuierlich weiterentwickelt wird. Die Bestandteile des Netzwerkes lassen sich grob in vier Kategorien aufteilen:

- Angebote aus dem Gesundheitssektor (z. B. Haus- und Fachärztinnen und -ärzte, Psychotherapeutinnen und -therapeuten, SPDi[3], Präventionskurse, Selbsthilfegruppen),
- Angebote des betrieblichen Sektors (z. B. betriebliche Beratungsangebote, betriebliches Eingliederungsmanagement, Gewerkschaften, Industrie- und Handelskammer),
- Angebote der Sozialversicherungsträger (z. B. Agentur für Arbeit, Krankenkassen, gesetzliche Rentenversicherung) und
- spezialisierte Beratungsstellen (z. B. Schuldnerberatung, EUTB[4], Pflegeberatung).

Durch die zahlreichen Angebote der Netzwerkpartner:innen können die Blaufeuer-Berater:innen ihre Klientinnen und Klienten individuell über passende Maßnahmen informieren und die entsprechenden Zugänge unterstützen. Teil des ZHPs kann auf Wunsch der Teilnehmenden auch eine Arbeitsplatzbegehung, ein Gespräch mit Vorgesetzten oder die Mitwirkung beim Betrieblichen Eingliederungsmanagement (BEM) sein. Während der Umsetzung des ZHPs werden die Klientinnen und Klienten weiter begleitet, sodass im Verlauf immer wieder nachgesteuert werden kann und die Teilnehmenden Unterstützung in der Umsetzung ihrer Vorhaben erfahren. Das Ziel der Beratung ist stay at work bzw. return to work, der Erhalt der Erwerbsfähigkeit sowie die Verbesserung der psychischen Gesundheit und der subjektiven Lebensqualität.

Zugangswege

Um die Zielgruppe zu erreichen, werden mehrere Zugangswege erprobt: die Klientinnen und Klienten sollen in erster Linie direkt über die Betriebe und darüber hinaus über die hausärztliche Versorgung, ambulante Psychotherapeutinnen und -therapeuten und Krankenkassen akquiriert werden.

Die Betriebe bzw. Arbeitgeber:innen sollen über eine intensive Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit in den Modellregionen mithilfe von persönlichen Vorstellungen (z. B. auf Tagen der Gesundheit oder vor Mitarbeitervertretungen, Führungskräften und Personalverantwortlichen) erreicht werden. Ausgehend von privaten und beruflichen Netzwerken der Lotsinnen und Lotsen wird im Verlauf versucht, die betrieblichen Entscheider:innen und relevanten Funktionen einzubinden, um eine vertrauensvolle Basis für die spätere fallbezogene Zusammenarbeit zu legen.

Die kooperierenden Krankenkassen machen ihre Versicherten, die von der Beratung profitieren könnten, im Rahmen des Krankengeldfallmanagements auf das Angebot

3 Sozialpsychiatrischer Dienst
4 EUTB = Erweiterte Unabhängige Teilhabeberatung, gemäß § 32 SGB IX.

aufmerksam. Ambulanten Psychotherapeutinnen und -therapeuten sowie Hausärztinnen und -ärzten werden vom Universitätsklinikum Würzburg organisierte Informationsveranstaltungen angeboten und durch entsprechende berufliche Zusammenschlüsse (z. B. Hausärzteverband, Psychotherapeutenkammern, Zusammenschlüsse von Betriebsärztinnen und -ärzten) über Blaufeuer informiert. Darüber hinaus bauen die Blaufeuer-Teams im Rahmen der Fallarbeit Kontakte zu regionalen Ärztinnen und Ärzten sowie Psychotherapeutinnen und -therapeuten auf. Des Weiteren können andere Netzwerkpartner:innen, die in den Regionen akquiriert wurden, potenziell Interessierte über Blaufeuer informieren.

Wissenschaftliche Evaluation

SEMpsych (bzw. Blaufeuer) ist ein Innovationsprojekt und wird daher wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Evaluation erfolgt zum einen mittels eines qualitativen Forschungsansatzes, der durch die Medical School Berlin umgesetzt wird, und zum anderen mittels einer quantitativen Evaluationsstudie, die durch die Universität und das Universitätsklinikum Würzburg erfolgt.

Die wissenschaftliche Begleitung erstreckt sich über den gesamten Modellzeitraum. Zunächst wird im Rahmen einer formativen Evaluation untersucht, ob und in welcher Form die angestrebten Wirkmechanismen in Gang gesetzt werden können. Dazu wird beobachtet, wie die angenommene Funktion der Blaufeuer-Fallmanager:innen als unabhängige Ansprechpartner:innen, die im persönlichen Kontakt für Informationen und Begleitung innerhalb des Versorgungssystems zur Verfügung stehen, im praktischen Alltag installiert werden können und wie die Schritte für eine effektive Vernetzung mit den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren erfolgen. Darüber hinaus wird erprobt, wie Zugangswege in das innovative Angebot gebahnt und weiter ausgebaut werden können. Entsprechend der angestrebten Zugangswege direkt durch das betriebliche Umfeld, über die hausärztliche Versorgung, die ambulante psychotherapeutische Versorgung sowie die Empfehlung durch Krankenkassen wird die Inanspruchnahme registriert. Weiterhin wird analysiert, wie sich der Personenkreis darstellt, der die Maßnahme in Anspruch nimmt, welche psychischen Belastungen und Problemlagen vorherrschen und welche Versorgungsleistungen in der Beratung angesteuert werden. Schließlich wird im Rahmen einer summativen Evaluation die Wirksamkeit der gesamten Maßnahme untersucht.

Fallbeispiel

Im Folgenden wird ein typisches Fallbeispiel dargestellt. Alle personenidentifizierbaren Angaben wie Name, Alter etc. wurden verfremdet, um die Anonymität zu gewährleisten.

Klient: Herr E., 43 Jahre, Software-Entwickler bei einem mittelständischen Betrieb, Realschulabschluss, verheiratet.

Anlass: Herr E. war in einem Streitgespräch seinem Vorgesetzten gegenüber ausfällig geworden und hatte ihn lauthals beschimpft. Erschrocken von diesem Kontrollverlust am Arbeitsplatz rief er bei Blaufeuer an.

Anliegen: Herr E. berichtet, schon seit vielen Wochen „unter Strom“ zu stehen und nicht mehr zur Ruhe zu kommen. Morgens wache er meist gegen 4 Uhr auf, dann könne er nicht mehr einschlafen. Das Arbeitsvolumen sei durch zahlreiche spontane Aufträge während der Corona-Zeit derart gestiegen, dass er am Tagesende nur noch auf eine lange Liste offener Anforderungen blicken würde, die ihn zunehmend unter Druck setze. Weder er noch seine Kolleginnen und Kollegen wüssten, wer wo wie anfangen solle. Daneben erzählt Herr E. weiter, dass er einen hohen Anspruch an sich habe. Am Feierabend versuche er, den Arbeitsalltag mitsamt seinen ungelösten Problemen auszublenden, weil er das sonst nicht aushalten könne. Am Wochenende könne er kaum mehr abschalten. Sonntagabend überfalle ihn eine bisher ungekannte Unruhe. Zusätzlich belasteten ihn die Sorgen um seine demenzkranke Mutter. Er glaube, sie zunehmend zu verlieren. Zwar habe er eine unterstützende Frau und eine Schwester, die zu ihm halten. Herr E. sei aber der Typ, der alles mit sich selbst ausmache. Daher ziehe er sich am liebsten zurück und lenke sich ab.

Zielklärung: Im Gespräch werden die aktuelle Situation gemeinsam betrachtet und Auslöser sowie Belastungsfaktoren im Berufs- und Privatleben herausgearbeitet. Die sogenannte Themenampel aus der motivierenden Gesprächsführung hilft Herrn E., seine Anliegen zu sortieren und zu priorisieren. Die Beraterin lässt ihre Einschätzung in die Überlegungen und Ziele einfließen, sodass auch Risikofaktoren wie Schlafstörungen frühzeitig Berücksichtigung finden: Seine Ziele lauten: 1. Ausschlafen zu können, 2. das Gespräch mit dem Arbeitgeber suchen, 3. Unterstützung im Umgang mit der mütterlichen Erkrankung.

Auch die Ressourcen werden betrachtet: stabile Beziehungen in Familie und Partnerschaft, ein guter Kontakt zu Kollegen sowie Zuverlässigkeit, Sorgfalt und ein feiner Sinn für Humor zeichnen Herrn E. aus. Als Hobbys nennt Herr E. seinen Computer und alles rund um Elektronik.

Suche nach passenden Lösungsstrategien: Dabei bringt Herr E. seine Ideen und bislang funktionierende Lösungswege ebenso ein, wie er über weitere Möglichkeiten und Hilfestellungen informiert wird. Um besser schlafen zu können (1. Ziel), wird er auf eine App hingewiesen, die gegen Schlafstörungen helfen soll, und er erhält ein Gesprächsangebot zu den bislang weggeschobenen Arbeitsthemen, sodass sich die innere Unruhe etwas legen kann. Auf den empfohlenen fachärztlichen Netzwerkpartner zur näheren Abklärung kann sich Herr E. noch nicht einlassen. Die Möglichkeit, psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen, sagt ihm mehr zu. Der herausfordernde Weg zum Therapieplatz wird besprochen. Herr E. wendet sich daraufhin an die Kassenärztliche Vereinigung zur Therapeutenvermittlung.

Als Möglichkeiten, die innere Unruhe abzubauen, wird Sport thematisiert. Die Lotsin schlägt mit RV-Fit eine kostenfreie Präventionsmaßnahme der Rentenversicherung vor. Trotz Lockdown können drei Monate lang Bewegungs- oder Entspannungseinheiten vor Ort in der Gruppe besucht werden. Die Aussicht auf die festen Termine und die freie Auswahl aus verschiedenen Angeboten bewegen Herrn E. zu einem Versuch, selbst mit mehr Bewegung gegen seine innere Unruhe vorzugehen. Den Online-Antrag für RV-Fit füllt Herr E. selbstständig aus.

Für die Klärung am Arbeitsplatz (2. Ziel) planen die Lotsin und Herr E. einige Termine ein, um das Vorgehen zu erarbeiten. Da dieses Problem auch Kolleginnen, Kollegen und den Vorgesetzten betrifft, scheint ein Handlungsplan in Absprache mit allen Beteiligten sinnvoll. In der Beratung erarbeitet Herr E. Ideen, um sein Anliegen zum Ausdruck zu bringen. Ein von der Beraterin angeleiteter Perspektivwechsel schafft Verständnis bei Herrn E. über die Handlungen seines Chefs und lässt so Unmut und Ärger abflauen. Er kann sich nun vorstellen, sein Anliegen ruhig anzusprechen: Herr E. wünscht sich mehr Rücksprachen zur Aufteilung und Abstimmung der wichtigsten Arbeitsschritte, um besser von den zahlreichen weniger wichtigen Themen loslassen zu können.

Für Hilfen zum Umgang mit der mütterlichen Erkrankung (3. Ziel) kommt ein regionaler Pflegestützpunkt ins Spiel. Die Mitarbeiter:innen dort beraten Herrn E. zu passenden Pflegeangeboten und vermitteln Kontakte zu anderen Angehörigen. Schrittweise kann die Schwester für die Auswahl eines Betreuungs- und Pflegedienstes gewonnen werden (Ressourcenaktivierung in der Familie).

Beratungsrahmen: Herr E. kommt im 2- bis 3- Wochentakt zu Beratungsgesprächen. Der Beratungsrahmen umfasst in Summe zehn Gesprächstermine zu je 45 bis 60 Minuten, davon zwei Beratungsspaziergänge sowie fünf telefonische Kurzkontakte während der Therapeutensuche, zwei Netzwerkpartnerkontakte und einige erfolglose Kontaktversuche. Das Angebot, nach Absprache gezielt Kontakt mit relevanten Personen im Betrieb aufzunehmen, um zu vermitteln sowie Wünsche, Sichtweisen und Informationen z. B. beim Betriebsarzt oder Vorgesetzten einzuholen, lässt sich Herr E. zunächst offen. Dies wird im Verlauf nicht mehr benötigt.

Verlauf und Ergebnis: In jedem Gespräch fragt die Lotsin, welche Themen anstehen, sodass neben der Umsetzung des ZHPs auch Dringliches, wie z. B. ein aktueller Sturz der Mutter, Berücksichtigung findet. Da Herrn E. dennoch der „Arbeitsberg“ am meisten belastet, vereinbart er mit der Lotsin, der Demenz der Mutter eine feste, aber begrenzte Gesprächszeit zu widmen. Durch die Unterstützung seiner Schwester erfährt er Entlastung und kann am Wochenende einmal abschalten. Die Gespräche am Arbeitsplatz erbrachten regelmäßige Teamsitzungen und mehr Transparenz in der Arbeitsplanung, was Herrn E. bereits etwas entlastet. Die fachliche Unterstützung bei den Gesprächen hilft ihm sehr. Von seinen Sportabenden kehrt Herr E. deutlich entspannt nach Hause zurück. Erste Tage hat er wieder „bis zum Wecker“ durchgeschlafen.

Nach vier Wochen liefert die psychotherapeutische Sprechstunde Herrn E. eine Erklärung für das, was mit ihm geschieht. Erst verwundert, dann erleichtert lernt er, dass es Ängste sind, die ihn angesichts des „Arbeitsbergs“ bewegen. Nach weiteren neun Wochen ist ein Psychotherapieplatz gefunden. Nun kommt Herr E. noch zu unregelmäßigen koordinierenden Gesprächen zu Blaufeuer, um die neuen Entwicklungen zu reflektieren und diesen bei Bedarf lösungsorientiert zu begegnen. Die Lotsin fragt nach den ersten Erfahrungen in der Psychotherapie: Herr E. fühlt sich wegen der klaren und zugewandten Art der Psychotherapeutin sehr gut aufgehoben. Er ist im Versorgungssystem sicher angekommen.

Blaufeuer im Versorgungssystem

Das Projekt SEMpsych entwickelt und erprobt eine innovative Hilfestellung für Menschen mit psychischen Problemen mit Beteiligung des Arbeitslebens. Das Blaufeuer-Fallmanagement ist ein Ansatz, die sektorale Gliederung der sozialen Sicherung als Barriere für die Versorgung in diesen Fällen zu überwinden. Der Ausgangspunkt ist die Ermittlung der individuellen Problemlage. Anhand des sich ergebenden Problemprofils werden die Ressourcen, die in der Routineversorgung zur Verfügung stehen, gezielt angesteuert und aktiviert, um die Erwerbsfähigkeit zu fördern und die Teilhabe am Arbeitsleben langfristig zu wahren. Damit kommt Blaufeuer der Forderung nach einer Vernetzung der unterschiedlichen Akteure der sozialen Sicherung nach. Der gewählte Ansatz geht jedoch darüber hinaus, da die Vernetzung der verschiedenen Akteure lediglich eine – wenn auch wichtige – Teilaufgabe im Blaufeuer-Fallmanagement darstellt. Der Vermittlung in die vorhandenen Versorgungsangebote geht die Analyse und Klärung der individuellen Problemlage voraus. Dafür ist ein intensiver Klärungsprozess mit den Klientinnen und Klienten erforderlich. Bisher erfolgt dieser Prozess durch die einzelnen Akteurinnen und Akteure der Gesundheitsversorgung bzw. der sozialen Sicherung jeweils unter einer sektorenbegrenzten Perspektive oder aber er erfolgt überhaupt nicht. Aufgabe der Blaufeuerberater:in ist es daher, die Funktionen der ersten Ansprechpartner:in zu übernehmen und die Vielfalt der Akteurinnen und Akteure zu bündeln. Die Interaktion, in der die persönliche Problemlage erörtert und damit auch strukturiert werden kann, wird dadurch erleichtert. Eine Vermittlung zu den Netzwerkpartnerinnen und -partnern der Routineversorgung wird erfolgversprechender, wenn unterschiedliche Versorgungsmöglichkeiten zunächst besprochen, die notwendigen Informationen dabei dosiert und lösungsorientiert zur Verfügung gestellt sowie Nachfragen und Unsicherheiten erörtert werden können. Auf Grundlage der bisher gesammelten Erfahrungen scheint mit Blaufeuer in vielen Fällen eine Bedarfslage bei psychisch beeinträchtigten Personen abgedeckt werden zu können, für die bisher kein entsprechendes Angebot vorhanden ist.

Darüber hinaus können durch Blaufeuer auch Lücken im Versorgungssystem aufgedeckt werden. Das Projekt beruht auf der Annahme, dass das bestehende Versorgungssystem bezüglich des Versorgungsbedarfs ausreichend ist und auch individuell passende Beratungs- und Fördermöglichkeiten für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und arbeitsplatzbezogenen Problemlagen bietet. Versorgungsdefizite werden primär in der Bekanntheit, Vernetzung und der damit zusammenhängenden zu geringen Nutzung dieser Möglichkeiten vermutet. Blaufeuer tritt mit dem Ziel an, Betroffene zu erreichen und das Potenzial des Versorgungssystems auszuschöpfen. In SEMpsych werden auf Basis dieser Prämisse Erfahrungen im Spannungsfeld psychischer Gesundheit von Erwerbstätigen und bestehenden Unterstützungsangeboten gesammelt. Dabei kann sich auch herausstellen, dass die Prämisse der ausreichenden Verfügbarkeit passender Maßnahmen nicht haltbar ist. Somit kann SEMpsych dazu beitragen, neben Vermittlungsdefiziten auch einen potenziellen (regionalen oder bundesweiten) Mangel an Versorgungsangeboten zu identifizieren.

Literatur

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2021): Volkswirtschaftliche Kosten durch Arbeitsunfähigkeit 2019. https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitswelt-und-Arbeitsschutz-im-Wandel/Arbeitsweltberichterstattung/Kosten-der-AU/pdf/Kosten-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Abruf vom 21.12.2021].

Deutsche Gesellschaft für Care und Case Management e. V. (2009): Case Management Leitlinien. Rahmenempfehlungen, Standards und ethische Grundlagen. Mainz.

Deutsche Rentenversicherung (2021): Erwerbsminderungsrenten im Zeitablauf 2021. https://www.deutsche-rentenversicherung.de/SharedDocs/Downloads/DE/Statistiken-und-Berichte/statistikpublikationen/erwerbsminderungsrenten_zeitablauf_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [Abruf vom 21.12.2021].

Keuzenkamp, H., Kok, L. & van Seters, J. (2002): Reguliere zorg is niet gericht op reïntegratie [Regular care is not directed towards reintegration]. In: TBV – Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde 10 (12), 363–366.

Kidd, S. A., Boyd, G. M., Bieling, P., Pike, S. & Kazarian-Keith, D. (2008): Effect of a Vocationally-Focused Brief Cognitive Behavioural Intervention on Employment-Related Outcomes for Individuals with Mood and Anxiety Disorders. In: Cognitive Behaviour Therapy 37 (4), 247–251.

Knieps, F. & Pfaff, H. (Hrsg.) (2021): BKK Gesundheitsreport. Berlin: MWV Medizinische Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft. https://www.bkk-dachverband.de/fileadmin/Artikelsystem/Publikationen/2021/Gesundheitsreport_2021/BKK_Gesundheitsreport_2021.pdf [Abruf vom 21.12.2021].

Märtin, S. & Zollmann, P. (2013): Keine Reha vor Rente? Ergebnisse des Projekts „Sozioökonomische Situation von Personen mit Erwerbsminderung". In: DRV Bund (Hrsg.): 22. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Berlin, 109–111.

Mittag, O., Reese, C. & Meffert, C. (2014): (Keine) Reha vor Rente: Analyse der Zugänge zur Erwerbsminderungsrente 2005–2009. In: WSI-Mitteilungen 67 (2), 149–155.

Nieuwenhuijsen, K., Faber, B., Verbeek, J. H., Neumeyer-Gromen, A., Hees, H. L., Verhoeven, A. C., van der Feltz-Cornelis, C. M. & Bültmann, U. (2014): Interventions to improve return to work in depressed people. In: Cochrane database of systematic reviews (12).

Nigatu, Y. T., Liu, Y., Uppal, M., McKinney, S., Rao, S., Gillis, K. & Wang, J. (2016): Interventions for enhancing return to work in individuals with a common mental illness: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. In: Psychological medicine 46 (16), 3263–3274.

Rebergen, D. (2009): Effectiveness of guideline-based care of workers with mental health problems. In: TBV – Tijdschrift voor Bedrijfs-en Verzekeringsgeneeskunde 17(9), 415–416.

van Vilsteren, M., van Oostrom, S. H., de Vet, H. C., Franche, R. L., Boot, C. R. & Anema, J. R. (2015): Workplace interventions to prevent work disability in workers on sick leave. In: Cochrane Database of Systematic Reviews (10).

4.3.2 Return to work

4.3.2.1 Return to work – ein Überblick

Jens Knispel, Veneta Slavchova & Viktoria Arling

Ziel dieses Beitrages ist es, einen Überblick über die Bedeutung, den Rahmen und die Konsequenzen der Rückkehr zur Arbeit (eng.: return to work; abgekürzt: RTW) nach einer gesundheitlichen Beeinträchtigung zu geben. In diesem Sinne wird zunächst eine Begriffsbestimmung von RTW geleistet und inhaltlich mit der Teilhabe am Berufsleben verklammert. Es schließt sich die Betrachtung der Stakeholder und Erfolgsgrößen von RTW sowie ausgewählter RTW-Strategien an. Im Rahmen der Zusammenfassung des Kapitels werden entsprechende Ausführungen gebündelt.

Kontext und Begriffsbestimmung von RTW

Gesundheitliche Beeinträchtigungen, d. h. körperliche Behinderungen und/oder psychische Erkrankungen, haben oftmals weitreichende Auswirkungen auf das Leben des Betroffenen, und mitunter stehen sie der Teilhabe an Leben und Gesellschaft im Wege (vgl. SGB IX). Teilhabestörungen beziehen sich dabei häufig auch auf die aktive Ausübung eines Berufs (Winkelmann & van Haasteren 2011, 305 f.). Beispielsweise kann ein chronisches Rückenleiden oder eine schwere Depression die Arbeitsausübung als Handwerker oder als Bürokraft deutlich erschweren oder gar unmöglich machen. Entsprechend kommt es aus gesundheitlichen Gründen zu einem (längerfristigen) Ausfall aus dem Berufsleben.

Zur Überwindung der Teilhabestörungen können Betroffene in Deutschland bei Bedarf vielfältige Angebote der medizinischen Rehabilitation in Anspruch nehmen, um den „Folgen einer Krankheit in Form von Fähigkeitsstörungen und sozialen Beeinträchtigungen (Behinderung, Erwerbsunfähigkeit, Pflegebedürftigkeit) vorzubeugen, sie zu beseitigen, zu bessern oder deren wesentliche Verschlechterung abzuwenden“ (Augurzky, Reichert & Scheuer 2011, 7). In Ergänzung kann eine berufliche Rehabilitation als vorbereitende Phase auf den Wiedereinstieg in die Arbeit für Betroffene sinnvoll sein (vgl. Kapitel 4.2.4 in diesem Buch). Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass für die Rückkehr zur Arbeit nicht immer eine berufliche Rehabilitation erforderlich ist, da medizinisch-therapeutische Maßnahmen oftmals ausreichend sind, um die Teilhabestörung zu überwinden (z. B. medikamentöse Behandlung einer Depression mit begleitender Psychotherapie).

Alle Strukturen, Prozesse und Maßnahmen, die eine möglichst frühzeitige Rückkehr zur Arbeit nach einer längeren gesundheitsbedingten Unterbrechung ermöglichen, werden in diesem Kontext als RTW bezeichnet (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2021). Somit setzt RTW konzeptionell zu einem späteren Zeitpunkt an als der „Stay at work“-Ansatz (vgl. Kapitel 4.3.1. in diesem Buch) und ist unter Tertiärprävention bzw. Rehabilitation zu verorten, welche darauf abzielt, die Folgen bereits bestehender gesundheitlicher Beeinträchtigungen einzudämmen (Weber 2012, 172).

Spricht man über RTW, so muss grundlegend geklärt werden, „wohin" die Rückkehr stattfinden soll. Denkbar ist beispielsweise, dass angestrebt wird, ein bestehendes Arbeitsverhältnis wieder aufzunehmen (Brussig & Schulz 2019, 5). Wenn die konkrete Tätigkeit im Einzelfall in diesem Kontext aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr geleistet werden kann, sind mehrere Handlungsansätze denkbar: Gegebenenfalls kann ein Arbeitsplatz leidensgerecht angepasst werden (z. B. ergonomische Anpassungen bei einem Rückenleiden, spezielle Hilfsmittel für sehbehinderte Menschen), sodass eine Weiterführung der Tätigkeit möglich bleibt (Revermann & Gerlinger 2009, 6). Alternativ kann in Interaktion zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden innerbetrieblich ein alternatives Tätigkeitsfeld gefunden werden (Job Carving, vgl. z. B. Scoppetta, Davern & Geyer 2019, 8). Besteht kein Beschäftigungsverhältnis (mehr), so kann sich RTW auch auf die Aufnahme und das Aufrechterhalten eines neuen Arbeitsverhältnisses beziehen – beispielsweise nachdem im Rahmen einer beruflichen Umschulung ein neues Berufsbild erlernt wurde.

RTW als Teilhabebemühung am Berufsleben

Zur Erklärung, welche Funktion RTW für Betroffene erfüllt, kann das Theoriemodell der Rehabilitation (Gerdes & Weis 2000, 49) als Grundlage herangezogen werden: Gemäß diesem Modell besteht ein zentrales Ziel der Wiedereingliederung darin, die *Aktivität* bzw. *Partizipation* des gesundheitlich beeinträchtigten Menschen an Familie, Beruf und Gesellschaft zu erreichen, d. h. damit die *Teilhabe* sicherzustellen. Der individuelle *Gesundheitsschaden* (körperlich/psychisch) steht dabei der Teilhabe entgegen. Als zentraler Mechanismus vermittelt der *Bewältigungsprozess* des Betroffenen als Mediator zwischen der gesundheitlichen Einschränkung und der (eingeschränkten) Teilhabe. Dies bedeutet, dass der gesundheitlich eingeschränkte Mensch seiner Beeinträchtigung nicht passiv ausgeliefert ist, sondern (trotz Beeinträchtigung) aktiv auf seine Teilhabe hinarbeiten kann. Das Modell sieht vor, dass eine *Feedbackschleife* zwischen Aktivitäten und Partizipation zum Bewältigungsprozess existiert. In diesem Sinne dauert der Bewältigungsprozess so lange an, bis der gewünschte Zielzustand erreicht worden ist. Im beruflichen Kontext könnte dies beispielsweise die erfolgreiche Rückkehr ins Berufsleben sein.

Auf den Bewältigungsprozess wirken *persönliche Ressourcen* ein: Diese können auf psychischer Ebene die individuelle Motivation, die psychische Stabilität oder Copingstrategien (z. B. zur Stressbewältigung) sein. Auf sozialer Ebene spielen das soziale Netz, die ökonomische Situation und soziale Sicherung eine Rolle. Gleichzeitig beeinflussen *Umweltfaktoren* den Bewältigungsprozess, die Aktivität und Partizipation: So hat in Deutschland RTW aus sozialversicherungsrechtlicher Sicht andere Grundvoraussetzungen als in anderen Ländern. Im späteren Verlauf des Kapitels werden im Sinne der Umweltfaktoren einige RTW-Strategien vorgestellt, mit denen in Deutschland eine erfolgreiche RTW unterstützt werden kann.

Aus oben genannten Ausführungen lassen sich wichtige Implikationen ableiten: Ist der Bewältigungsprozess zentral, so erfordert dies zwangsläufig eine bewusste Auseinandersetzung mit der individuellen körperlichen und/oder psychischen Pro-

blemlage. Evidenz dafür, dass der aktive Bewältigungsprozess und die damit verbundene Motivation i. S. persönlicher Ressourcen eine wichtige Rolle spielen, konnten Nübling et al. (2016, 298) anhand von Routinedatenanalysen empirisch belegen: Eine erfolgreiche RTW konnte unter anderem durch die Eigeninitiative von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden bei Veranlassung einer (medizinischen) Reha-Maßnahme vorhergesagt werden.

Gleichzeitig geht mit dem Bewältigungsprozess einher, dass RTW immer ein behinderungs- bzw. krankheitsspezifisches Geschehen ist. Das heißt, dass die Herausforderungen von RTW ebenso individuell wie die jeweiligen Einschränkungsformen sind. Relativ gesehen gelingt RTW nach einer (erfolgreich überstandenen) onkologischen oder orthopädischen Beeinträchtigung häufiger als mit einer Herz-Kreislauf-Erkrankung; vergleichsweise schwerer fällt RTW bei psychischen Erkrankungen (Nübling et al. 2016, 298). Dies mag insbesondere darin begründet liegen, dass die (Fehl-)Passung zwischen psychisch beeinträchtigten Arbeitnehmenden und ihrer Tätigkeit nicht unmittelbar einsehbar ist. Zur Identifikation entsprechender Problembereiche können psychische Gefährdungsbeurteilungen zur Beschreibung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz anhand standardisierter Messinstrumente helfen (Hinrichs 2016, 32 f.). Die Durchführung entsprechender psychischer Gefährdungsbeurteilungen ist seit 2013 gesetzlich vorgeschrieben (ArbSchG, § 5), wird aber bislang in der betrieblichen Praxis häufig nicht umgesetzt (Beck, Richter, Ertel, & Morschhäuser 2012, 116). Dies kann laut Beck und Kollegen (2012, 117) unter anderem heterogenen Definitionen von psychischer Belastung, der Gleichsetzung mit psychischen Erkrankungen und der daraus resultierenden Stigmatisierung sowie einem Mangel an Wissen und Qualifikation unter betrieblichen Akteurinnen und Akteuren geschuldet sein.

Nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle, dass das Gelingen von RTW von weiteren Ausgangsmerkmalen abhängt (Nübling et al. 2016, 298): So wirkte sich ein niedrigeres Alter, weniger Krankschreibungen unmittelbar vor sowie in den zwölf Monaten vor der medizinischen Rehabilitation, möglichst geringe Phasen der Arbeitslosigkeit vor der Rehabilitation sowie die günstige Einschätzung der beruflichen Leistungsfähigkeit bei Reha-Beginn positiv auf eine erfolgreiche RTW aus. Das heißt, je belasteter bzw. schwieriger die individuelle Ausgangslage des Versicherten ist, desto deutlicher sinkt die Erfolgswahrscheinlichkeit von RTW.

Stakeholder und Erfolgsgrößen von RTW

Übergeordnet gibt es fünf potenzielle Stakeholder-Gruppen, die von einer erfolgreichen RTW profitieren: die Beschäftigten selbst, Arbeitgeber:innen, Steuerzahler:innen, Sozialversicherungen und die Regierung bzw. Gesellschaft (Young, Wasiak, Roessler, McPherson, Anema & van Poppel 2005, 544). Die Interessen dieser Stakeholder unterscheiden sich voneinander. So hat Arbeit für Beschäftigte persönlichkeitsprägende, sozialisierende und sinnstiftende Funktionen (Schaper 2014, 517) und stellt eine wichtige Einnahmequelle dar. Arbeitgeber:innen profitieren von einer erfolgreichen RTW, indem sie wieder auf eine verlässliche und produktive Arbeitskraft zurückgreifen können. Steuerzahler:innen, Sozialversicherungen und die Gesellschaft wer-

den durch eine gelungene RTW entlastet bzw. sogar durch sozialversicherungspflichtige Beiträge der Betroffenen unterstützt. Insofern kann konstatiert werden, dass RTW aus vielerlei Gründen erstrebenswert ist (Stichwort: „Reha vor Rente“).

Hinsichtlich der Frage, ob und wann RTW letztendlich erfolgreich ist, herrschen in der Literatur jedoch unterschiedliche Auffassungen. So beschreiben Bellis et al. (2007, 4) folgende Indikatoren:

- *erster RTW*: initiale Rückkehr zur bezahlten Arbeit, unabhängig vom Ausgangsgehalt vor der gesundheitlichen Beeinträchtigung;
- *dauerhafter RTW*: langfristige Rückkehr zur Arbeit ohne weitere gesundheitliche Unterbrechungen, unabhängig von dem Ausgangsgehalt vor der gesundheitlichen Beeinträchtigung;
- *vorübergehender RTW*: jede Form nicht dauerhafter RTW;
- *partieller RTW*: Rückkehr zur bezahlten Arbeit, allerdings liegt der Verdienst unterhalb des Ausgangsgehalts vor der gesundheitlichen Beeinträchtigung;
- *erfolgreicher RTW:* höchstmögliche Stabilisierung des Zustandes, Beschäftigung bei identischer/identischem Arbeitgeber:in wie vor der gesundheitlichen Beeinträchtigung; gleicher Verdienst wie im Ausgangsgehalt; zusätzlich subjektiv hohe Zufriedenheit mit allen Aspekten des Lebens

Das Ausgangsgehalt als Erfolgsgröße miteinzubeziehen spiegelt einen Idealzustand wider. Gerade dann, wenn eine Umschulung in ein neues Berufsbild für RTW erforderlich ist, geht die Realität an diesem Anspruch nicht selten vorbei. Wichtiger ist es auf Basis o. g. Indikatoren festzuhalten, dass RTW als Momentaufnahme der Rückkehr in Arbeit oder aber als länger andauernder Prozess verstanden werden kann, der erst mit der Rückkehr in Arbeit beginnt. Im Sinne einer möglichst langen Teilhabeorientierung – bestenfalls bis zum Eintritt in die Altersrente – sollte dabei aus Sicht der Autorinnen und Autoren dieses Beitrages der Prozesscharakter von RTW ausdrücklich Berücksichtigung finden.

Strategien für die Förderung von RTW

Um den Erfolg von RTW zu unterstützen, existieren in Deutschland verschiedene Handlungsansätze bzw. Strategien (vgl. Umweltfaktoren aus dem Theoriemodell der Rehabilitation). Diese werden im Folgenden auszugsweise und ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert. Welche jeweilige Strategie RTW tatsächlich unterstützen kann, hängt immer von den individuellen Bedarfen des Einzelfalls ab.

Arbeitsplatzhilfen

Je nach gesundheitlicher Beeinträchtigung wird RTW durch eine fehlende Passung zwischen den körperlichen und/oder psychischen Voraussetzungen der Arbeitnehmer:innen und den Anforderungen des konkreten Arbeitsplatzes bzw. der Arbeitsumgebung erschwert bzw. unmöglich gemacht. Möglicherweise können an dieser Stelle Arbeitsplatzhilfen als Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) bereits ausreichend sein, um RTW dauerhaft erfolgreich zu realisieren (talentplus, 2021): Beispiele können Sehhilfen, Braillezeilen, Sicherheitsschuhe, aber auch spezielle Bürotische

oder Bürostühle sein. Förderungswürdig sind grundsätzlich alle Arbeitsmittel, die für die behinderungsgerechte Gestaltung des Arbeitsplatzes erforderlich sind (z. B. Computersysteme für blinde und sehbehinderte Menschen, spezielle Bürostühle, Hebewerkzeuge). Des Weiteren können auch Kosten für die Gestaltung des barrierefreien Zugangs zur Arbeitsumgebung gefördert werden (z. B. Einbau einer Behindertentoilette, Bau von Rampen für Rollstühle). Die Beantragung erfolgt auf Basis des SchwbAV § 26 und des SGB IX § 50, mögliche Kostenträger können je nach versicherungsrechtlichen Voraussetzungen die Bundesagentur für Arbeit oder die Deutsche Rentenversicherung sein.

Stufenweise Wiedereingliederung (SWE)

Die stufenweise Wiedereingliederung (SWE), auch bekannt als „Hamburger Modell", ist ein seit mehr als drei Jahrzehnten eingesetztes Rehabilitationsinstrument, das unter bestimmten Voraussetzungen bei arbeitsunfähigen Versicherten Anwendung findet. Infrage kommt die SWE ausschließlich für Menschen, die über einen bestehenden Arbeitsplatz verfügen, auf den sie grundsätzlich zurückkehren können.

Wenn die teilweise Ausübung der bisherigen Tätigkeit bzw. grundsätzlich gegebener Belastbarkeit ärztlich bescheinigt werden kann und RTW auf Basis einer schrittweisen Wiederaufnahme der Arbeit eine bessere Erfolgsprognose verspricht, ist die SWE nach dem 5. und 9. Sozialgesetzbuch (SGB V, § 74; SGB IX, § 44) ein mögliches Instrument. Konkret muss die Belastbarkeit so hoch sein, dass der Betroffene die berufliche Tätigkeit mit Beginn von RTW in einem Zeitraum der nächsten vier Wochen mindestens zwei Stunden täglich ausüben kann; nach einer stufenweisen Steigerung der Arbeitszeit im Verlauf der nächsten sechs Monate soll der Betroffene seine Beschäftigung wieder vollständig aufnehmen können (Haberkamp & Körber, 2013, 34). Indem der direkte Einstieg mit voller Belastung vermieden wird, ermöglicht die SWE das Austesten und Trainieren der Leistungs- und Belastungsfähigkeit Betroffener am ursprünglichen Arbeitsplatz im Rahmen kürzerer Arbeitsintervalle. Gerade bei psychischen Erkrankungen stellt die SWE ein probates Mittel zur Unterstützung von Betroffenen dar. Besonders profitiert diese Zielgruppe durch eine ausdrückliche Unterstützung durch den Arbeitgeber bei der Umsetzung von SWE und einer innerbetrieblichen Vertrauensperson als Ansprechpartner:in (Stegmann, Schulz & Schröder 2019, 194). Die positiven Effekte einer SWE können durch die Umsetzung zusätzlicher Maßnahmenbündel zur Verbesserung der Person-Umwelt-Passung gesteigert werden (Cullen & Kollegen, 2017, 12). Beispielhaft zu nennen sind Anpassungen der Arbeitsumgebung sowie die Einführung geregelter Pausen, Erhöhung von Autonomie und Kontrolle über die Arbeitsaufgaben oder die Sicherstellung eines angemessenen Anforderungsniveaus der Tätigkeiten.

Kostenträger der SWE-Maßnahme waren in den ersten Jahren nach ihrer Einführung die gesetzliche Krankversicherung und die Arbeitgeber:innen; seit 2004 müssen Arbeitgeber:innen die SWE nicht mehr mitfinanzieren – stattdessen haben im Falle eines zeitnahen Übergangs von medizinischer Rehabilitation zur stufenweisen Wiedereingliederung gesetzliche Rentenversicherungsträger die Kosten zu tragen (SGB IX, § 28). Während der SWE erhalten die Maßnahmenteilnehmer:innen Über-

gangsgeld oder Krankengeld, je nach Zuständigkeit. Dies hat für die Betroffenen den Vorteil, dass der Fokus auf der beruflichen Teilhabe liegen kann.

Insbesondere bei Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mit ungünstiger Ausgangslage und damit einer schlechteren Reintegrationsprognose hat sich die SWE-Strategie als Erfolg versprechend herausgestellt (Bürger & Streibelt 2011, 178; Bürger & Streibelt 2013, 71). So konnten Schmitt, Karl und Geigges (2014, 210) im Rahmen des Projektes „Eilverfahren Psychosomatik" zeigen, dass 55 Prozent der psychisch erkrankten Stichprobe mithilfe von SWE ihre Tätigkeit zeitnah nach der Klinikentlassung wieder aufnehmen konnten. Die SWE ist vor diesem Hintergrund eine geeignete Strategie, psychisch erkrankte Beschäftigte zu unterstützen. Der langfristige Erfolg entsprechender Wiedereingliederungen kann jedoch nur dann gewährleistet werden, wenn parallel zur SWE eine Überprüfung des Arbeitsplatzes und gegebenenfalls gesundheitsgerechte Anpassungen stattfinden (Voswinkel 2019, 348).

Anhand von SWE lässt sich auch aufzeigen, wie wichtig die Vernetzung im Rehabilitationssystem ist und welcher Bedeutung ein möglichst nahtloser Übergang von medizinischer Rehabilitation zu RTW bzw. beruflicher Rehabilitation ist: Inwieweit eine SWE erfolgreich ist, hängt auch von einer effektiven Kooperation und Kommunikation zwischen den beteiligten Rehabilitationseinrichtungen und Ärztinnen bzw. Ärzten ab (Kohte, 2014, 129). Positive Effekte zeigten sich auch, wenn medizinische Rehabilitationskliniken ihre Patientinnen und Patienten auf eine mögliche SWE nach der Rehabilitation vorbereiteten (Bommersbach, Becker, Krampen, Munz, Stock & Müller, 2015, 166).

Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM)

Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) stellt ein aktives Monitoring- und Steuerungsinstrument dar, mit dessen Hilfe Ursachen von Arbeitsunfähigkeitszeiten frühzeitig identifiziert werden sollen (§ 167 SGB IX). BEM ordnet sich in das Betriebliche Gesundheitsmanagement von Unternehmen ein, da eine enge Verbindung zum sozialen und technischen Arbeitsschutz und hier insbesondere zu der im Arbeitsschutzgesetz (§ 5 Abs. 1 ArbSchG) verankerten „Gefährdungsbeurteilung" besteht. Diese schreibt vor, dass Arbeitgeber:innen die Pflicht haben, „für die Beschäftigten mit ihrer Arbeitstätigkeit verbundenen Gefahren zu beurteilen und damit eine Grundlage für die Entscheidung zu schaffen, welche Arbeitsschutzmaßnahmen zu ergreifen sind, um die Beschäftigten soweit als möglich zu schützen, beziehungsweise etwaige Gefahren zu reduzieren" (Prümper & Schmidt-Rögnitz 2015, 24).

Seit 2004 müssen Arbeitgeber:innen ein BEM für Arbeitnehmer:innen anbieten, die länger als sechs Wochen oder wiederholt arbeitsunfähig sind. Ziel ist es, betroffenen Beschäftigten RTW möglichst frühzeitig zu ermöglichen. Hierfür soll gemeinsam mit weiteren Personen bzw. Ansprechpartnerinnen und -partnern (z. B. Betriebsrat, Personalrat, Schwerbehindertenvertretung, Integrationsamt, Betriebsarzt) überlegt werden, welche Unterstützungsangebote hilfreich sein können – beispielsweise eine medizinische Rehabilitation, Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben wie eine behindertengerechte Arbeitsplatzausstattung bzw. -gestaltung, eine alternative Beschäftigung und/oder eine stufenweise Wiedereingliederung.

Wichtig ist anzumerken, dass die Beschäftigten freiwillig an dem BEM-Verfahren teilnehmen. Somit sollte es Aufgabe von Arbeitgebenden sein, den Mehrwert eines BEM-Verfahrens zu erklären und für eine Teilnahme zu werben. Befragungen im Rahmen repräsentativer Kohortenstudien zeigen jedoch ein anderes Bild für die Unternehmenspraxis und zugleich ein weitaus grundlegenderes Problem: Nur knapp ein Drittel der Versicherten erhielten überhaupt ein BEM-Angebot; der Rest erhielt kein solches Angebot, obwohl sie grundsätzlich gesetzlich ein Anrecht hierauf gehabt hätten (Loerbroks, Scharf, Angerer, Spanier, & Bethge 2019, 93). Hier besteht also mancherorts noch Handlungsbedarf bei der Umsetzung rechtlicher Vorgaben. Zu berücksichtigen ist selbstverständlich bei dieser Beurteilung, dass BEM-Verfahren für mittlere bis größere Unternehmen aufgrund umfassender Strukturen leichter umzusetzen sind als beispielsweise in einem kleinen Handwerksbetrieb. Eine weitere Herausforderung stellt nach wie vor das Ausmaß an Informiertheit von Arbeitgebenden dar – dies bezieht sich sowohl auf BEM als auch auf die möglichen Unterstützungsformen im Rahmen von RTW. Um hier gezielt Aufklärungsarbeit zu leisten, unterhalten Rentenversicherungsträger:innen entsprechende Beratungsstellen (z. B. Deutsche Rentenversicherung Westfalen: Betriebsservice Gesunde Arbeit). Insbesondere bei Menschen mit psychischer Erkrankung gestaltet sich das BEM herausfordernd und wird von beteiligten betrieblichen Akteurinnen und Akteuren häufig als besonders problematisch betrachtet (Gröben, Freigang-Bauer, & Barthen 2011, 236). So können aufseiten betroffener Arbeitnehmer:innen unter anderem Ängste vor Stigmatisierung bzw. Selbststigmatisierung (z. B. als nicht leistungsfähige Arbeitnehmer:innen) und aufseiten der Arbeitgeber:innen Unsicherheiten im Umgang mit psychisch erkrankten Beschäftigten (z. B. aufgrund mangelnden Wissens) herrschen. Dies kann zu Vorbehalten hinsichtlich einer Teilnahme am BEM führen und damit die Maßnahmenentwicklung und erfolgreiche Umsetzung des BEM erschweren (Voswinkel 2019, 345; Pöser, Becke, & Schwerdt 2017, 28–30).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass RTW die Bemühungen um berufliche Teilhabe nach einer körperlichen Behinderung oder psychischen Erkrankung widerspiegelt. Dabei ist RTW als ein aktiver Prozess zu verstehen, in dem der/die Betroffene sich aktiv um die Bewältigung des Gesundheitsschadens bemühen muss. Dabei können persönliche Ressourcen und Umweltfaktoren einen positiven Einfluss auf den Erfolg von RTW haben. Der Einsatz gezielter RTW-Strategien trägt ebenfalls zum Gelingen von RTW bei. Bezüglich der Erfolgsfaktoren von RTW erscheint vor allem die Dauerhaftigkeit bzw. Persistenz als wichtiger Indikator (Verdienst von versicherungspflichtigen Beiträgen). Einen Überblick zum Beitrag bietet Abbildung 1.

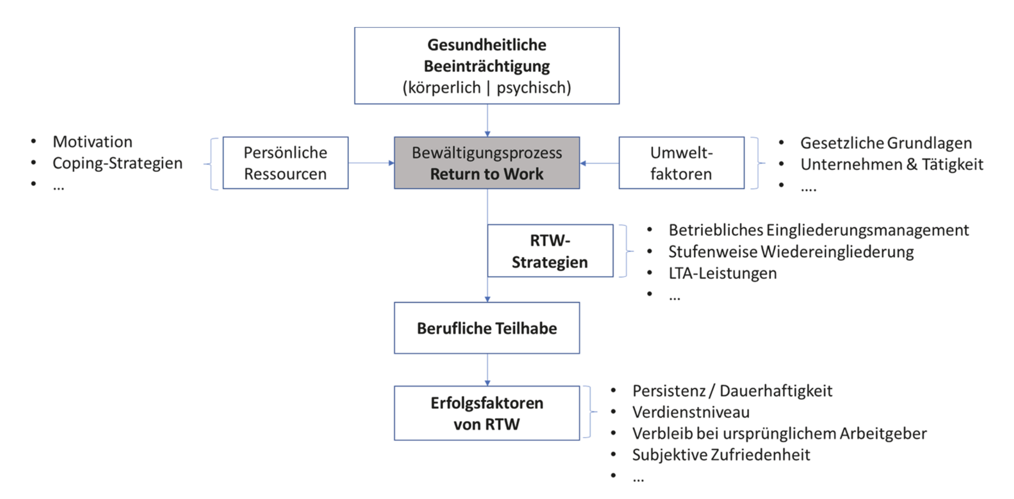


Abbildung 1: Übersichtsgrafik mit wichtigen Begrifflichkeiten in Bezug auf RTW (eigene Übersicht der Autorinnen und Autoren auf Basis des Beitrages)

Einen vielversprechenden Ansatz zur Umsetzung von RTW im Kontext besonders schwerer gesundheitlicher Beeinträchtigungen stellt Supported Employment (Unterstützte Beschäftigung) dar (siehe den entsprechenden Beitrag in diesem Band).

Literatur

Augurzky, B., Reichert, A. R. & Scheuer, M. (2011): Faktenbuch Medizinische Rehabilitation 2011, RWI Materialien, No. 66. Essen.

Beck, D., Richter, G., Ertel, M. & Morschhäuser, M. (2012): Gefährdungsbeurteilung bei psychischen Belastungen in Deutschland. In: Präv Gesundheitsf 7, 115–119.

Bellis, C., Chu, B. W. B., de Jong, P. & Heller, G. (2007): Development of a Standardised Measure of Return-to-Work in Workers' Compensation. Sydney.

Bommersbach, P., Becker, V., Krampen, G., Munz, H., Stock, S. & Müller, D. (2015): Begleitende Sozialberatung während der stufenweisen Wiedereingliederung – Evaluation eines Nachsorgeangebots. In: Deutsche Rentenversicherung 107, 165–167.

Brussig, M. & Schulz, S. E. (2019): Akteure des Return to Work: Rückkehr nach einer gesundheitsbedingten Erwerbsunterbrechung. Düsseldorf.

Bürger, W. & Streibelt, M. (2011): Wer profitiert von Stufenweiser Wiedereingliederung in Trägerschaft der gesetzlichen Rentenversicherung? In: Die Rehabilitation 50 (3), 178–185.

Bürger, W. & Streibelt, M. (2013): Wiedereingliederungsperspektiven und „subjektive Indikation" zur Stufenweisen Wiedereingliederung bei Reha-Antragstellern der Deutschen Rentenversicherung vor Beginn der Medizinischen Rehabilitation. In: Deutsche Rentenversicherung 101, 69–72.

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2021: Return to Work (RTW) und Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM). https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeit-und-Gesundheit/Betriebliches-Gesundheitsmanagement/Betriebliches-Eingliederungsmanagement/Betriebliches-Eingliederungsmanagement.html [Abruf vom 21.10.2021].

Cullen, K. L., Irvin, E., Collie, A., Clay, F., Gensby, U., Jennings, P. A., Hogg-Johnson, S., Kristman, V., Laberge, M., McKenzie, D., Newnam, S., Palagyi, A., Ruseckaite, R., Sheppard, D. M., Shourie, S., Steenstra, I., Van Eerd, D. & Amick III, B. C. (2018): Effectiveness of Workplace Interventions in Return-to-Work for Musculoskeletal, Pain-Related and Mental Health Conditions: An Update of the Evidence and Messages for Practitioners. In: J Occup Rehabil 28, 1–15.

Gerdes, N. & Weis, J. (2000): Zur Theorie der Rehabilitation. In: Bengel, J. & Koch, U. (Hrsg.): Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften: Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung. Berlin, Heidelberg, 41–68.

Gröben, F., Freigang-Bauer, I. & Barthen, L. (2011): Betriebliches Eingliederungsmanagement von Mitarbeitern mit psychischen Störungen – Analyse des Handlungsbedarfs aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Präv Gesundheitsf 6, 229–237.

Haberkamp, I. & Körber, J. (2013): Voraussetzungen für die stufenweise Wiedereingliederung. In: URO-NEWS 17(4), 32–37.

Hinrichs, S. (2016): Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen: Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 337. Düsseldorf.

Klimm, H.-D. (2017): Tertiärprävention. In: Klimm, H.-D. & Peters-Klimm, F. (Hrsg.): Allgemeinmedizin. 5. Auflage. Stuttgart, 142–144.

Kohte, W. (2014): Betriebliches Eingliederungsmanagement und Betriebliches Gesundheitsmanagement – Chancen und Wechselwirkungen. In: Deutsche Rentenversicherung 103, 128–129.

Loerbroks, A., Scharf, J., Angerer, P., Spanier, K. & Bethge, M. (2019): Arbeitnehmer*innen mit Anspruch auf betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM): Prävalenz und Determinanten eines angebotenen BEM und dessen Inanspruchnahme. In: DRV-Schriften, Band 117, 93–94.

Nübling, R., Kaluscha, R., Krischak, G., Kriz, D. Martin, H., Müller, G., Renzland, J., Reuss-Borst, M., Schmidt, J., Kaiser, U. & Toepler, E. (2016): Return to Work nach stationärer Rehabilitation – Varianten der Berechnung auf der Basis von Patientenangaben und Validierung durch Sozialversicherungs-Beitragszahlungen. In: Physikalische Medizin, Rehabilitationsmedizin, Kurortmedizin 26, 293–302.

Pöser, S., Becke, G. & Schwerdt, C. (2017): Psychische Gesundheitsrisiken als Herausforderung für das Betriebliche Eingliederungsmanagement (BEM) – Problemfelder, Gestaltungsbedarfe und -ansätze für betriebliche Akteure. Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 19, Bremen.

Prümper, J. & Schmidt-Rögnitz, A. (2015): Betriebliches Eingliederungsmanagement in Deutschland – rechtliche Grundlagen für die betriebliche Praxis. In: Prümper, J., Reuter, T. & Sporbert, A. (Hrsg.): Betriebliches Eingliederungsmanagement erfolgreich umsetzen. Ergebnisse aus einem transnationalen Projekt. Berlin. www.bem-netz.org [Abruf vom 21.10.2021].

Revermann, C. & Gerlinger, K. (2009): Chancen und Perspektiven behinderungskompensierender Technologien am Arbeitsplatz. Berlin.

Schaper, N. (2014): Wirkungen der Arbeit. In: Arbeits- und Organisationspsychologie. Springer-Lehrbuch. In: Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg, 517–539.

Schmitt, G., Karl, E.-L. & Geigges, W. (2014): Eilverfahren Psychosomatik – Projekt zur Verzahnung zwischen Akutversorgung und Psychosomatischer Rehabilitation. In: Deutsche Rentenversicherung, 103, 209–210.

Scoppetta, A.; Davern, E. & Geyer, L. (2019): Job Carving and Job Crafting. A review of practices. Brüssel.

Stegmann, R., Schulz, I. & Schröder, U. B. (2019): Return to Work nach psychischer Erkrankung. Mixed Methods-Follow-Up-Studie: Determinanten einer erfolgreichen Wiedereingliederung. Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: Deutsche Rentenversicherung 117, 192–195.

talentplus (2021): Zuschüsse bei Einrichtung eines behinderungsgerechten Arbeits- oder Ausbildungsplatzes und dessen Instandhaltung, https://www.talentplus.de/foerderung/hilfen-im-arbeitsleben/arbeitsplatzausstattung/index.html [Abruf vom 21.10.2021].

Voswinkel, S. (2019): Rückkehr in die Arbeit bei psychischen Erkrankungen. In: WSI Mitteilungen 72 (5), 343–350.

Weber, A. (2012): Psychisch krank – Herausforderungen an die betriebliche Wiedereingliederung aus Sicht des Arbeitsmediziners/Sozialmediziners. In: Arbeitsmed. Sozialmed. Umweltmed. 47 (12), 172–174.

Winkelmann, P. & van Haasteren, P. (2011): Arbeitsgestaltung für Menschen mit Aktivitäts- und Teilhabestörungen – ein Mittel der Prävention und beruflichen Rehabilitation. In: Z. Arb. Wiss. 65, 305–319.

Young, A. E., Wasiak, R., Roessler, R. T., McPherson, K. M. Anema, J. R. & van Poppel, M. N. M. (2005): Return-to-Work Outcomes Following Work Disability: Stakeholder Motivations, Interests and Concerns. In: Journal of Occupational Rehabilitation 15 (4), 543–556.

4.3.2.2 Return to work – Konzepte, Handlungsansätze und Forschungsbefunde

4.3.2.2.1 Return to work – Fokus Supported Employment

Katarina Stengler & Thomas Becker

Hintergrund

Die zentrale Bedeutung von Arbeit und Beschäftigung für alle Menschen, auch diejenigen mit psychischen Erkrankungen, ist unumstritten. Ebenso gilt es als unstrittig, dass Arbeit positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit schwer psychisch erkrankter Menschen hat, weil sie neben der Schaffung existenzieller Grundlagen positiven Einfluss auf den Erhalt sozialer Kontakte, die Lebensqualität und die Autonomie nimmt. Nachvollziehbar steht Verlust von Arbeit und Beschäftigung für negative Auswirkungen auf psychisches Befinden, soziale Sicherheit und damit für die Gefahr sozialer Exklusion psychisch erkrankter Menschen. Besonderes Augenmerk wurde daher in den letzten Jahren auch auf die negativen Auswirkungen von psychischer Krankheit auf die Arbeits- und Erwerbsfähigkeit gelegt: Psychische Erkrankungen sind die zweithäufigste Ursache von Arbeitsunfähigkeit (AU), wobei sich in den letzten 20 Jahren die AU-Tage aufgrund psychischer Erkrankungen etwa verdoppelten. Der Anteil anderer Erkrankungen an den AU-Tagen ist zeitgleich deutlich gesunken. Zudem liegt der Anteil psychischer Erkrankungen an der Erwerbsminderung in Deutschland mit mehr als 30 Prozent deutlich höher als bei anderen chronischen Erkrankungen (Westcott et al. 2015).

Nach wie vor arbeitet ein großer, weiterhin zunehmender Teil der schwer psychisch erkrankten Menschen unter geschützten Bedingungen, etwa in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Angesichts des in Deutschland umfangreichen und vielgestaltigen Rehabilitationssystems verwundert es umso mehr, dass Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen demnach nicht oder unzureichend von beruflichen Integrationsmaßnahmen profitieren, die auf einen primären Zugang zum ersten Arbeitsmarkt fokussieren. Das vielgestaltige Rehabilitationssystem selbst scheint eine Ursache für diesen Umstand zu sein: Die strukturelle Besonderheit in Deutschland, dass es zwar eine hohe Differenziertheit der Angebote gibt, diese aber zugleich mit einer starken Zergliederung der Rehabilitationsmöglichkeiten einhergeht, schafft viele Schnittstellen, Hürden und Barrieren für die Nutzer:innen. Damit präsentiert sich nach wie vor ein Versorgungssystem, welches Prävention, Kurative Behandlung, Rehabilitation und Pflege nacheinander schaltet und kaum barrierefreie, individuell und bedarfsorientierte Übergänge in einem fachlich eindeutig geforderten Versorgungskontinuum zulässt (Stengler et al. 2014).

Die Form und Methode beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen ist ein weiterer Aspekt, der ganz entscheidend die Erfolgsquoten bzgl. Arbeitsmarktintegration beeinflusst. Die S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Erkrankungen der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN 2019) behandelt unter den Systeminterventionen das Thema „Arbeitsrehabilitation und Teilhabe am Arbeitsleben". Einen großen Stellenwert nimmt

dabei die Gegenüberstellung der Ansätze traditioneller beruflicher Rehabilitation, sog. „Pre-vocational Training“ und der unterstützten Beschäftigung im Sinne des sog. „Supported Employment“ (SE) ein. Supported Employment meint in Bezug zur damit verbundenen internationalen Evidenz bezüglich aller relevanten arbeitsplatzbezogenen Parameter die unmittelbare Platzierung auf einen ersten Arbeitsmarkt ohne (längere) Vorbereitungs- oder Wartezeit („first place, then train“) mit professioneller Unterstützung durch sogenannte Jobcoaches. Das prioritäre Ziel ist eine permanente bezahlte Beschäftigung auf dem normalen Arbeitsmarkt. Dieser Ansatz wurde bereits in den 1980er-Jahren in den USA entwickelt (Bond et al., 1997) und hat sich seitdem in vielen, insbesondere angloamerikanischen Ländern gut etabliert (DGPPN, 2019). In Deutschland wird aktuell stark auf das Prinzip des sogenannten „first train then place“-Ansatzes orientiert, bei dem zunächst vorbereitende Arbeitstrainingsmaßnahmen im geschützten Rahmen stattfinden, um dann bei ausreichenden Trainingseffekten eine Arbeitsstelle auf dem freien Arbeitsmarkt zu suchen. Dies mag ein weiterer Grund sein, weshalb psychisch erkrankte Menschen in Deutschland bislang noch zu geringe Integrationschancen auf dem ersten Arbeitsmarkt haben. Erfreulich ist jedoch die Tendenz, dass in jüngster Zeit Supported-Employment-Angebote oder an dieses Prinzip eng angelehnte Modelle und darauf orientierte Konzeptmerkmale in einigen etablierten Rehabilitationsangeboten in Deutschland, z. B. in BTZ und RPK-Einrichtungen, zunehmend mehr Berücksichtigung finden (Stengler et al. 2021). Es wird spannend sein, in welchem Verhältnis zu Umfang, Art und Intensität dieser SE-Angebote erfolgreiche Arbeitsintegration von Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen zukünftig in Deutschland gelingen kann.

Methode SE und Internationale Evidenz

Methode

Die S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien (DGPPN 2019) definiert Ansätze zur beruflichen Rehabilitation als alle psychosozialen Interventionen, die systematisch eine Verbesserung der Arbeits- und Beschäftigungssituation psychisch kranker Menschen zum Ziel haben (Reker & Eikelmann 2004). Dabei werden vor allem zwei methodische Ansätze grundsätzlich unterschieden: Der Ansatz nach dem Prinzip des Pre-Vocational-Training („PVT“, vorbereitendes (Arbeits)training) umfasst vor dem anvisierten Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt zunächst vielgestaltige berufsvorbereitende Maßnahmen, die von Arbeitstherapie über berufliches Training, betriebliche Praktika bis zu einer übergangsweisen Beschäftigung in einem geschützten Arbeitsverhältnis gehen können (Reker & Eikelmann 2004; Matschnig et al. 2008). Dieser traditionelle Ansatz (als „First-Train-Then-Place“ bezeichnet) ist in Deutschland stark verbreitet und kann auf belegbare Effekte hinsichtlich beruflicher Integration unter den Gegebenheiten des deutschen Sozialsystems verweisen (Watzke et al. 2009). Er steht seit einigen Jahren in besonders kritischer Diskussion, seit der SE-Ansatz überzeugende Evidenz und deutliche Überlegenheit bzgl. beruflicher Integrationsraten im internationalen Vergleich aufzeigen konnte (Stengler et al. 2014).

Das Supported-Employment-Modell (Bond et al. 1997a) fokussiert inhaltlich auf die rasche Platzierung auf einen Arbeitsplatz des ersten Arbeitsmarktes, wobei dort

eine zeitlich nicht limitierte Unterstützung durch einen spezialisierten Job-Coach erfolgt. Der Job-Coach steht in engem Kontakt zu gemeindepsychiatrischen Behandlungsteams, was die notwendige Vernetzung von psychiatrischer Behandlung im engeren Sinne und Jobcoaching bei diesem Ansatz voraussetzt. Die Platzierung auf den Arbeitsplatz erfolgt individuell unter Berücksichtigung der Präferenzen des Patienten bzw. der Patientin in Betriebe und Unternehmen, in welchen definitionsgemäß die Mehrheit der Arbeitnehmer:innen nicht behindert sein soll. Auf eine (längere) Vorbereitungs- oder Trainingsphase wird in aller Regel verzichtet. Die Patientinnen und Patienten arbeiten in einem zeitlichen Mindestumfang von 50 Prozent unter den allgemeinen Wettbewerbsbedingungen des ersten Arbeitsmarktes und erhalten eine tarifliche Bezahlung (Bond et al. 1997a). Die Arbeitsverhältnisse können unbefristet sein, was ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg dieser Art von beruflicher Integration zu sein scheint. Die am besten untersuchte Form von Supported Employment ist die manualisierte Version, das sog. Individual Placement and Support (IPS) (Drake et al. 2014).

Beim IPS handelt es sich um eine komplexe Intervention, die wesentliche Grundlagen psychiatrischen Handelns wie Recovery, Empowerment, Beziehungsgestaltung und Partizipative Entscheidungsfindung einbezieht. IPS basiert auf dem Grundsatz, Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen chancengerecht Wahlfreiheit zu ermöglichen und niemanden mit Interesse an einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. einer regulären Ausbildung auszuschließen. Für die Umsetzung dieses Anspruchs sind im IPS acht Kernprinzipien definiert (Drake et al. 2012). Im Rahmen einer von der DGPPN in Auftrag gegebenen Task Force IPS wurden diese Kernprinzipien aus dem Englischen übersetzt und in einem Positionspapier dieser TF zusammengefasst (Stengler et al. 2021).

Diese acht Kernprinzipien von Individual Placement and Support nach Drake et al. (2012) beinhalten folgende Schwerpunkte:

- Prioritäres Ziel von IPS ist das Erreichen und Erhalten von bezahlter Arbeit auf dem allgemeinen (ersten) Arbeitsmarkt.
- Jeder Mensch mit einer psychischen Erkrankung, der Interesse hat, eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen, kann das Angebot in Anspruch nehmen („zero exclusion“).
- Arbeitsbezogene und klinische Leistungen werden integriert erbracht, wobei ein IPS-Jobcoach maximal zwei Behandlungsteams angehören soll.
- Die Arbeitsplatzsuche ist an den individuellen beruflichen Präferenzen ausgerichtet, was die Wahlfreiheit der Teilnehmenden beinhaltet.
- Zügige Arbeitsplatzsuche ist eine wesentliche Grundlage von IPS (i. d. R. innerhalb von 30 Tagen).
- Arbeitsplätze werden erschlossen durch Vernetzung mit Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes und gezielte Suche nach Betrieben, die den Präferenzen der IPS-Teilnehmenden entsprechen.
- Es erfolgt ein langfristiger und wenn nötig unbefristeter Support der Teilnehmenden durch den IPS-Coach.

Zur Erhebung der Programmtreue des IPS hat sich die sog. IPS Fidelity Scale (Bond et al. 1997b) bewährt, die eine gute Implementierungshilfe darstellen kann, um die Evidenz von IPS in der Versorgungspraxis zu verankern (Stengler et al. 2021). Durch die damit erreichte Operationalisierung der IPS-Kernprinzipien werden Voraussetzungen geschaffen, IPS-Programme miteinander zu vergleichen und die Eingliederungsresultate entsprechend einzuordnen. Die ursprüngliche, erste Version dieser Fidelity Scale wurde in den USA mit 15 Items entwickelt (Bond et al. 1997b; Bond et al. 2000). 2012 wurde sie mit der IPS-25 Scale erweitert und modifiziert (Bond et al. 2012b; Swanson & Becker 2013). Die Grundstruktur beider Versionen ordnet die Prinzipien des IPS in drei Domänen 1. Personal, 2. Organisation, 3. Leistungen und ihre Ausprägung auf einer 5-stufigen Likert-Skala zu. Es liegt eine deutsche Übersetzung der originären IPS-25 Skala aus dem MOSES-Projekt in unveröffentlichter Form vor (Stengler & Becker 2016), die z. B. im Rahmen der BMAS-geförderten rehapro-Initiative (https://www.modellvorhaben-rehapro.de/DE/Home/home_node.html (Abruf vom 21.10.2021)) in IPS-Projekten in Deutschland Anwendung findet. Die Kriterien der IPS Fidelity Scale sind auf die Integration multiprofessioneller psychiatrischer Versorgungsleistungen ausgerichtet. Dabei korrespondiert die Programmtreue mit dem Eingliederungserfolg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt; je höher diese ausfällt, desto besser ist der Outcome (Bond et al. 2011; Kim et al. 2015; Lockett et al. 2016). Darüber hinaus wirken Kontextfaktoren wie das Gesundheits- und Sozialversicherungssystem inkl. der sogenannten Wohlfahrtsfallen (welfare trap) sowie Arbeitsmarktcharakteristika.

Evidenz

Die bisherige Evidenz zu IPS als arbeitsrehabilitative Maßnahme im internationalen Kontext verweist mittlerweile auf zahlreiche hochwertige randomisiert kontrollierte Studien, darunter auch Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum. In der aktuellen S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien (DGPPN 2019) werden die Ergebnisse nach qualitativ hochwertigen systematischen Recherchen zusammengefasst und zeigen nahezu durchgehend eine Überlegenheit von SE bezüglich arbeitsbezogener Zielgrößen (DGPPN 2019).

Die Ergebnisse aus Übersichtsarbeiten bestätigen zudem, dass Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen unter der Bedingung von IPS mindestens doppelt so hohe Raten kompetitiver Beschäftigung erzielen im Vergleich zu denjenigen, die unter der Bedingung alternativer beruflicher Rehabilitationsansätze Unterstützung bekamen (NICE-Guideline 2014; Twamley EW et al. 2003; Bond GR et al. 2008; Kinoshita Y et al. 2013; Suijkerbuijk YB et al. 2017).

Auch konnten in Studien von Hoffmann et al. (2014) oder Cook et al. (2016) anhaltend positive Effekte von SE über einen längeren Zeitraum nachgewiesen werden, was große Hoffnung weckt im Hinblick auf langfristige Perspektiven dieser Form der beruflichen Integration.

Die S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien nimmt in ihrem aktuellen Update auch jüngere Studien in den Fokus, die Mechanismen und Strategien untersucht haben,

von denen ein Effekt auf die Wirksamkeit von SE nicht nur hinsichtlich des Erlangens, sondern auch des Haltens einer Beschäftigung angenommen wird. Dabei kommt insbesondere kognitiven Trainingsprogrammen eine größere Bedeutung zu, die relevante positive Effekte auf arbeitsbezogene Zielgrößen haben können (Chan et al. 2015).

Zunehmend wurde SE auch in der Kombination mit Maßnahmen zur Verbesserung berufsbezogener sozialer Fertigkeiten überprüft, welche in Summe auf eine Stärkung der Teilnehmer:innen, den Arbeitsplatz zu behalten, mit möglichen Stressoren besser umzugehen und die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen, abzielen (Kalkan et al. 2009). Obgleich dazu eine aktuelle Studie auf gewisse Langzeiteffekte durch integrierte Interventionen von SE und ein spezifisches Training sozialer Fertigkeiten verweist (Tsang et al. 2010), fordern die Autorinnen und Autoren eines ebenfalls aktuellen Cochrane Reviews gleichzeitig weitere qualitativ hochwertige Studien für eine stärkere Konsolidierung dieser Befunde (Suijkerbuijk et al. 2017).

Umsetzung in Deutschland – Herausforderungen und Hürden

Insbesondere im Zuge des erneuten Evidenzbelegs für SE im Update der S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien 2019 (DGPPN 2019) verstärkte sich die breite Fachdiskussion zur Übertragbarkeit von SE auf den deutschen Versorgungsalltag unter den gegebenen sozialrechtlichen, strukturellen und politisch getragenen Verhältnissen (Stengler et al. 2021). Dabei entstand vor allem ein Spannungsfeld zwischen den etablierten, eher traditionell aufgestellten Rehabilitationseinrichtungen bzw. deren Akteurinnen und Akteuren und innovativen, forciert auf den internationalen Forschungskontext orientierten Pilot- und Modellprojekten. Die Fachgesellschaft DGPPN hat in diesem Prozess mit einem Positionspapier zur Übertragbarkeit von SE auf den deutschen Versorgungskontext ein wichtiges Zeichen gesetzt (Stengler et al. 2021): Eine Task Force hatte zum Ziel, auf Basis der internationalen Evidenz Qualitätsparameter für Supported Employment zu definieren und Hürden bei der Umsetzung in Deutschland zu untersuchen, um die Umsetzung im deutschen Versorgungskontext zu forcieren. Dabei sollten die in Deutschland laufenden Entwicklungen, die meist unabhängig und oft ohne Bezug zur internationalen IPS-Forschung stattfinden, in die Positionierung der Task-Force umfänglich einbezogen werden.

In dem publizierten Positionspapier (Stengler et al. 2021) wird bilanziert, dass sich in der Methode des IPS bedeutsame Impulse für die Weiterentwicklung der beruflichen Integration und Verbesserung der arbeitsbezogenen Teilhabe für Menschen mit psychischen Erkrankungen in Deutschland finden lassen und in bestehende Rehabilitationsangebote einfließen sollten. Sozialrechtliche, strukturelle und institutionelle Hürden müssen überwunden werden, um diesen Prozess erfolgreich umsetzen zu können, was aus der Perspektive der Task Force SE durchaus erfolgreich sein kann. Dabei müssen Stärken, Schwächen, Hürden und Chancen des IPS-Ansatzes – unabhängig von der unstrittigen, überragenden Evidenz – überprüft und gut abgewogen werden, die in dem Positionspapier der DGPPN Task Force SE sehr differenziert aufgeführt sind (Stengler et al. 2021).

In der deutschen Rehabilitationslandschaft gibt es ein breit gefächertes, vielgestaltiges Angebot von Ansätzen und Maßnahmen, das für die meisten Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen Möglichkeiten der Förderung von beruflicher Teilhabe vorhält und gute Integrationsergebnisse erzielen kann. Dabei sind auch einige stark an IPS angelehnte Angebote etabliert (Jäckel et al. 2016, 2017; Nischk et al. 2019; Stengler et al. 2017). Zum aktuellen Zeitpunkt stellt sich die Frage, was und in welcher Form von dem IPS-Ansatz auf die deutsche Regelversorgung und deren Spezifika übertragbar ist bzw. in die bestehenden Angebote einfließen kann. Es geht nicht darum weitere, zusätzliche, neue Maßnahmen zu schaffen, sondern bestehende anders zu gestalten. Dazu sind Systemkomponenten relevant, unterschiedliche Akteurinnen und Akteure einzubeziehen und gemeinsame Ziele zu definieren (Stengler et al. 2021).

Eine der großen Herausforderungen dürften dabei die gesetzlichen Grundlagen in Deutschland darstellen, welche eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit und Finanzierung, wie sie für eine am Bedarf des einzelnen Individuums orientierte Teilhabeförderung nötig ist, erschweren und partiell unmöglich machen (Stengler et al. 2014). Hier hat auch das seit 2017 geltende Bundesteilhabegesetz keine durchgreifenden Veränderungen gebracht, selbst wenn Tendenzen eines Perspektivwechsels erkennbar sind (BTHG 2017).

In Zukunft wird es vor allem darauf ankommen, den auf einem Versorgungskontinuum aufgezeigten individuellen Hilfebedarf psychisch erkrankter Menschen aufzunehmen und ihm mit funktional, im besten Fall multiprofessionell und mobil aufgestellten Angeboten zu begegnen (Stengler et al. 2021). Dies bedeutet Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Teilhabeförderung nicht am Ende der Versorgungskette, sondern regelhaft am Beginn der Erkrankung, die mit frühen Teilhabeeinschränkungen einhergehen kann, im Repertoire der psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung zu etablieren, wie mit dem Teilhabekompass der DGPPN adressiert (www.teilhabekompass.de DGPPN 2016 (Abruf vom 23.12.2021)).

IPS hat ein großes Potenzial, die berufliche Teilhabe schwer psychisch erkrankter Menschen zu verbessern – überall, auch in Deutschland. Dies setzt in erster Linie wohlwollenden Optimismus bei allen Akteurinnen und Akteuren voraus und den Willen, bestehende Hürden und Hindernisse zu analysieren und schrittweise, aber stetig zu überwinden. Die Gruppe der in dieser gemeinsamen Zieldefinition Agierenden muss politische Entscheidungsträger:innen, Kostenträger:innen und Leistungserbringer:innen, psychiatrisch-psychotherapeutisch Professionelle, aber auch Betroffene und Angehörige mit ihren Gremienvertretern einbeziehen.

Literatur

Bond, G. R., Drake, R. E., Mueser, K. T. et al. (1997a): An update on supported employment for people with severe mental illness. In: Psychiatr Serv 48 (3). 335–346.

Bond, G. R., Becker, D. R., Drake, R. E. & Vogler, K. M. (1997b): A fidelity scale for the Individual Placement and Support model of Supported Employment. In: Rehabilitation Counseling Bulletin 40 (4), 265–284.

Bond, G. R., Drake, R. E. & Becker, D. R. (2008): An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment. In: Psychiatr Rehabil J 31 (4), 280–290.

Bond, G. R., Becker, D. R. & Drake, R. E. (2011): Measurement of fidelity of implementation of evidence-based practices: Case example of the IPS fidelity scale. In: Clinical Psychology: Science and Practice 18 (2), 126–141.

Bond, G. R., Drake, R. & Luciano, A. (2015): Employment and educational outcomes in early intervention programmes for early psychosis: A systematic review. In: Epidemiology and Psychiatric Sciences 24 (5), 446–457.

Bond, G. R., Drake, R. E. & Becker, D. R. (2012a): Generalizability of the Individual Placement and Support (IPS) model of supported employment outside the US. In: World Psychiatry 11 (1), 32–39.

Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., Williams, J. & Kim, H.-W. (2000): Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. In: Mental Health Services Research 2 (2), 75–87.

Bond, G. R., Peterson, A. E., Becker, D. R. & Drake, R. E. (2012b): Validation of the revised Individual Placement and Support Fidelity Scale (IPS-25). In: Psychiatric Services 63 (8), 758–763.

Bond, G. R., Eriksen, H. R., Tveito, T. H., Grasdal, A. L. & Reme, S. E. (2019): Individual placement and support for young adults at risk of early work disability (the SEED trial). A randomized controlled trial. Scandinavian Journal of Work, In: Environment and Health 45 (1), 33–41.

Bundesteilhabegesetz (BTHG, 2017): https://www.bmas.de/DE/Soziales/Behinderung-und-Barrierefreiheit/behinderung-und-barrierefreiheit.html [Abruf vom 23.12.2021].

Chan, J. Y., Hirai, H. W. & Tsoi, K. K. (2015): Can computer-assisted cognitive remediation improve employment and productivity outcomes of patients with severe mental illness? A meta-analysis of prospective controlled trials. In: J Psychiatr Res 6, :293–300.

Cook, J. A., Burke-Miller, J. K. & Roessel, E. (2016): Long-term effects of evidence-based supported employment on earnings and on SSI and SSDI participation among individuals with psychiatric disabilities. In: Am J Psychiatry 173 (10), 1007–1014.

Drake, R. E. & Bond, G. R. (2014): Introduction to the special issue on Individual Placement and Support. In: Psychiatr Rehabil J 37 (2), 76–78.

Drake, R. E., Bond, G. R. & Becker, D. R. (2012): Individual Placement and Support: An evidence-based approach to Supported Employment. New York.

DGPPN (Ed.) (2019): S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Erkrankungen. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg.

DGPPN-Teilhabekompass zur Beruflichen Teilhabe schwer psychisch erkrankter Menschen (2016): www.teilhabekompass.de [Abruf vom 23.12.2021].

Hoffmann, H., Jäckel, D., Glauser, S. et al. (2014): Long-term effectiveness of supported employment: 5-year follow-up of a randomized controlled trial. In: Am J Psychiatry 171 (11), 1183–1190.

Jäckel, D., Leopold, K. & Bechdolf, A. (19.10.2016): Improving functional and clinical recovery by combining Individual Placement and Support (IPS) and Motivational Interviewing-based Adherence Therapy (AT) in people with early psychosis. Paper presented at the The iFEVR and iphYs Joint Meeting. Mailand.

Jäckel, D., Leopold, K. & Bechdolf, A. (2017): Vocational recovery: Mental health and employment in evidence and clinical practice. Paper presented at the WPA Congress. Berlin.

Kim, S. J., Bond, G. R., Becker, D. R., Swanson, S. J. & Langfitt-Reese, S. (2015): Predictive validity of the individual placement and support fidelity scale (IPS-25): A replication study. In: Journal of Vocational Rehabilitation 43 (3), 209–216.

Kalkan, R., Dorn, W., Ehiosun, U. et al. (2009): Unterstütze Beschäftigung bei Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen. Erfahrungen im deutschen Studienzentrum der europäischen EQOLISE-Studie. In: Sozialpsychiatrische Informationen 39 (4), 40–45.

Kinoshita, Y., Furukawa, T. A., Kinoshita, K. et al. (2013): Supported Employment for adults with severe mental illness. In: Cochrane Database Syst Rev (9). https://doi.org/10.1002/14651858.CD008297.pub2 [Abruf vom 21.10.2021].

Lockett, H., Waghorn, G., Kydd, R. & Chant, D. (2016): Predictive validity of evidence-based practices in supported employment: A systematic review and meta-analysis. In: Mental Health Review Journal 21 (4), 261–281.

Matschnig, T., Frottier P., Sevringer M. E. & Frühwald, S. (2008): Berufliche Rehabilitation für Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen – ein Überblick über Prädiktoren zur erfolgreichen Integration. Psychiatr Prax 35 (6), 271–278.

Nischk, D., Hauk, S., Flügel, S., Grünmüller, E., Klimm, W. & Temme, A. (2019): Praktikabilität und Effektivität von „Individual Placement and Support" (IPS) im Landkreis Konstanz. Zwischenbericht 2015–2018. https://www.zfp-reichenau.de/fileadmin/Freigabe_ZfP_Reichenau/Dokumente/Jahresbericht_2018.pdf [Abruf vom 21.102021].

NICE (2014): Psychosis and schizophrenia in adults. The NICE guideline on treatment and management – Updated edition 2014 [National Clinical Guideline Number 178]. https://www.nice.org.uk/Guidance/CG178 [Abruf vom 21.10.2021].

Reker, T. & Eikelmann, B. (2004): Berufliche Eingliederung als Ziel psychiatrischer Therapie. In: Psychiatr Prax 31 (2), 251–255.

Swanson, S. & Becker, D. (2013): IPS Supported Employment: A practical guide. Dartmouth.

Stengler, K., Bechdolf, A., Becker, T., Döring, A., Höhl, W., Jäckel, D., Kilian, H., Theißing, A., Torhorst, A., Wirtz, G., Zeidler, R. & Riedel-Heller, S. G. (2021): Umsetzung der Prinzipien des Suppported Employment in Deutschland. In: Der Nervenarzt 92 (9), 955–962.

Stengler, K. & Becker, T. (2016): MOSES – Supported Employment in Deutschland. Eine Analyse beruflicher Integrationsmaßnahmen in RPK- und BTZ-Einrichtungen mit und ohne Supported Employment. Unveröffentlichtes Dokument.

Stengler, K., Riedel-Heller, S. G. & Becker, T. (2014): Berufliche Rehabilitation bei schweren psychischen Erkrankungen. In: Der Nervenarzt. 85 (1), 97–107.

Suijkerbuijk, Y. B., Schaafsma, F. G., van Mechelen, J. C. et al. (2017): Interventions for obtaining and maintaining employment in adults with severe mental illness, a network meta-analysis. In: Cochrane Database Syst Rev. (9), CD011867. https://doi.org/10.1002/14651858.CD011867 [Abruf vom 23.12.2021].

Stengler, K., Alberti, M., Dress, L. & Lehmann, J. (2017): „PIA2Work“. In: Psychiatrische Praxis 44 (3), 175–176.
Tsang, H. W., Fung, K. M. & Leung, A. Y. (2010): Three year follow-up study of an integrated supported employment for individuals with severe mental illness. In: Aust N Z J Psychiatry 44, 49–58.
Twamley, E. W., Jeste, D. V. & Lehman, A. F. (2003): Vocational rehabilitation in schizophrenia and other psychotic disorders: a literature review and meta-analysis of randomized controlled trials. In: J Nerv Ment Dis 191(8):515–523.
Watzke, S., Galvao, A. & Brieger, P. (2009): Vocational rehabilitation for subjects with severe mental illnesses in Germany. A controlled study. In: Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol 44, 523–531.
Westcott, C., Waghorn, G. & McLean, D. (2015): Interest in employment among people with schizophrenia. In: Am J Psychiatr Rehab 18 (2), 187–207.

4.3.2.2.2 Return to work – Hintergrund, Bedeutung, Aktualität und eine Arbeitsdefinition

Ernst von Kardorff

Der Kontext

Die Rückkehr in Arbeit/Return to Work (RTW) und in eine möglichst nachhaltige Beschäftigung/Stay at Work (SaW) von voraussichtlich dauerhaft gesundheitlich in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigten und damit chronisch erkrankten bzw. von Behinderung bedrohten oder behinderten Arbeitnehmenden ist in ein komplexes Verlaufsgeschehen eingebettet. Dies ist unter anderem charakterisiert durch Zeiten des Präsentismus vor einer Erkrankung, Phasen der Akutbehandlung krankheitbedingter Arbeitsunfähigkeit, Krisen, Zugang in die nachfolgende medizinische und/oder berufliche Rehabilitation und den Bemühungen zur nachhaltigen Rückkehr auf den alten oder einen neuen Arbeitsplatz; im ungünstigen Fall kann es nach der Rehabilitation zu fortgesetzten Phasen der Krankschreibung oder zu Arbeitslosigkeit kommen oder auch zu einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Arbeitsleben.

An diesem Prozessgeschehen sind die Träger der Sozialen Sicherung, die Leistungserbringer der medizinischen und beruflichen Rehabilitation, die Betriebe und die betroffenen Arbeitnehmer:innen mit jeweils eigenen Interessen, Ressourcen und Handlungsformen beteiligt. *Bedeutung* und *Aktualität* des Themas zeigen sich in folgenden Dimensionen und Entwicklungstendenzen.

Bedeutung und Aktualität von RTW und SaW

RTW und SaW werden von *gesetzlichen Rahmenbedingungen* bestimmt. Übergreifend ist hier die 2009 von der Bundesregierung ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention relevant: In Art. 27 wird als Inklusionsziel die Förderung der Teilhabe behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen am Arbeitsleben als verbindliche staatliche Aufgabe postuliert (BMAS 2016a; BMAS 2016b, Kap. 3.1). Das SGB IX (§ 44; §§ 49–61, § 111 SGB IX)[1] benennt die konkreten Ansprüche auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben und zur medizinischen Rehabilitation (SGB IX § 42) von Behinderung bedrohter und behinderter Menschen. Mit Blick auf das sozialpolitische Ziel des Beschäftigungserhalts und die Bemühungen zu RTW und SaW definiert das SGB VI § 9 den gesetzlich normierten *Vorrang der Rehabilitation vor Rente*, mit dem ein vorzeitiges Ausscheiden aus dem Arbeitsleben in eine Erwerbsminderungsrente verhindert werden soll. Aus der Perspektive der betroffenen Menschen ist das in § 8 SGB IX verankerte *Wunsch- und Wahlrecht* bei der konkreten Ausgestaltung der Rehabilitationsleistungen bedeutsam. Damit erhalten die individuellen Lebensumstände, die bei allen Teilhabeleistungen zu beachten sind („Personenzentrierung"), und das Selbstbestimmungsrecht einen herausgehobenen Stellenwert.

Unter *volkswirtschaftlich*en Gesichtspunkten stellen lange Zeiten der Arbeitsunfähigkeit (Badura u. a. 2019) und das vorzeitige Ausscheiden qualifizierter Arbeitneh-

1 Alle zitierten Gesetzesparagrafen finden sich unter: https://www.gesetze-im-internet.de/ oder in der Gesetzessammlung von Stascheit (2021).

mer:innen einen bedeutenden Kostenfaktor dar. Nicht zuletzt deshalb besteht inzwischen vor allem bei größeren Betrieben ein Interesse an koordinierten und mit Rehabilitationseinrichtungen abgestimmten Strategien zum RTW. Sie belegen einen ökonomischen und auch einen sozialen Return on Investment für das Betriebliche Eingliederungsmanagement (SGB IX § 167) (z. B. Faßmann & Emmert 2010). Auch für die Kostenträger der medizinischen und beruflichen Rehabilitation ergibt sich ein *Return on Investment*: Die nach RTW geleisteten Beitragszahlungen aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung übersteigen in der Summe die Kosten für Rehabilitation und Erwerbsminderungsrenten (z. B. Krischak u. a. 2019; ISSA-Studie 2019).

Unter strukturellen Aspekten hat der Bedarf an Weiterbeschäftigung von qualifizierten und mit den Betriebsabläufen vertrauten Mitarbeitenden mit gesundheitlichen Problemen angesichts des regionalen und branchenspezifischen Fachkräftemangels, alternder Belegschaften und des hinausgeschobenen Renteneintrittsalters zu verstärkter Forschung und Strategieentwicklung beim RTW beigetragen.

Auch *epidemiologische Veränderungen* verweisen auf die Bedeutung des RTW. Die Zunahme chronischer Erkrankungen im mittleren Berufsalter (Knieps & Pfaff 2015; Güthlin, Köhler & Dieckelmann 2020) führt zu längeren Zeiten der Arbeitsunfähigkeit und zu Funktionsbeeinträchtigungen im Berufsleben, aber auch im Alltag (Badura u. a. 2019). Nach repräsentativen Befragungsdaten ist die Anzahl der 45- bis 64-Jährigen mit subjektiv berichteten gesundheitlichen Beeinträchtigungen von 2005 bis 2013 von 3,9 Mio. auf 4,7 Mio. Personen gestiegen, eine Steigerung um 22 Prozent (*BMAS* 2016). Diese Steigerung verdankt sich vor allem Diagnosen der „Common Mental Disorders", insbesondere von affektiven (ICD-10, F-30 – 39) und neurotischen, stressbedingten und somatoformen Störungen (ICD-10, F-40–48). Auf diese geht auch ein deutlicher Anstieg der Erwerbsminderungsrenten zurück: Während ihr Anteil 1993 nur 15,3 Prozent betrug, waren es 2018 bereits 42,7 Prozent; nur ca. 50 Prozent der Personen aus dieser Gruppe ist ohne vorherige Inanspruchnahme von Reha-Leistungen aus dem Erwerbsleben ausgeschieden (Hesse u. a. 2019).

Unter einer *psychologischen* und *sozio-kulturellen Perspektive* korrespondiert die zentrale Rolle von Arbeit in einer um Erwerbsarbeit zentrierten Gesellschaft mit der subjektiv empfundenen Bedeutsamkeit der Teilhabe am Arbeitsleben. Sie sichert Statuserhalt, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben, strukturiert den Alltag, gewährleistet soziale Kontakte, Anerkennung und Einbindung, vermittelt ein Gefühl von Normalität und Zugehörigkeit, trägt zur Sinngebung bei und bestätigt das Bewusstsein dafür, „notwendig" zu sein (Dörner 1995). Nicht zuletzt ist Erwerbsarbeit die Grundlage für die materielle Existenzsicherung als Voraussetzung zu selbstbestimmter gesellschaftlicher Teilhabe (von Kardorff & Ohlbrecht 2015). Aus all diesen Gründen möchte eine Mehrzahl der betroffenen Menschen wieder ins Arbeitsleben zurückkehren.

Eine Arbeitsdefinition von Return to Work

Return to Work bezeichnet *erstens* das quantitative Ergebnis, den „outcome" des RTW, gemessen an Kriterien wie der erfolgreichen Rückkehr in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis oder in eine existenzsichernde Selbstständigkeit,

an der Dauer der Beschäftigung – möglichst in einer längeren Zeitperspektive 6, 12 oder 24 Monate nach einer Rehabilitation – oder, negativ, an einem Folgeantrag auf eine Erwerbsminderungsrente. *Zweitens* bezeichnet RTW den gesamten Verlaufsprozess einschließlich der biografischen Entwicklung und der Lebenssituation der Betroffenen (von Kardorff 2021; Bartel 2019). Schließlich vollziehen sich Return to Work-Prozesse innerhalb struktureller Rahmenbedingungen. Erst die Vielfalt dieser Perspektiven zeigt fördernde und hemmende Faktoren in ihrem Zusammenspiel, verknüpft individuelle Lebenssituation, Symptomschwere, Krankheitsverlauf und individuelles Bewältigungsverhalten mit strukturellen Aspekten wie Arbeitsanforderungen, Unternehmenskultur, regionaler Arbeitsmarkt oder Angeboten des Gesundheits- und Rehabilitationssystems.

Ein kurzes Resümee des Forschungsstands

Etwa seit Beginn der 2000er-Jahre erscheinen vermehrt wissenschaftliche Beiträge zum RTW; die Mehrzahl der Studien stammt vor allem aus dem skandinavischen Raum; wichtige Beiträge kommen darüber hinaus aus Kanada und den Niederlanden, und bereits 2013 erschien das erste deutschsprachige Handbuch zum Return to Work (Weber, Peschkes & de Boer 2013). Mittlerweile sind die Forschungsarbeiten, Programme und Modellversuche wie etwa die vom BMAS bei den Arbeitsagenturen und der Deutschen Rentenversicherung geförderten RehaPro-Projekte (https://www.modellvorhaben-rehapro.de/DE/Home/home_node.html), nationale (z. B. https://www.psyga.info/; WAI-Netzwerk (Abruf vom 23.12.2021)) und lokale Vernetzungsinitiativen sowie Empfehlungen und Handreichungen für betriebliche Akteurinnen und Akteure, u.a. im Rahmen des Betrieblichen Eingliederungsmanagements (z.B. Giesert, Reuter & Liebrich 2018), kaum noch zu überblicken.

Die Mehrzahl der Studien nimmt zunächst den erkrankten Menschen in den Blick (vgl. Arling u. a. in diesem Band): Untersucht werden etwa Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Vulnerabilität und Motivation, erworbene Persönlichkeitseigenschaften und Haltungen, die Passung zwischen individuellen Fähigkeiten und Arbeitsaufgaben („person-environment-fit") oder die Auswirkungen krankheitsbedingter Funktionsbeeinträchtigungen. Die Ergebnisse dieser auch mit Blick auf professionelle Interventionen zur Unterstützung individueller Krankheitsbewältigung gewählte Forschungsperspektive tendieren oft zu einer einseitigen Individualisierung und Vernachlässigung der Umfeldbedingungen in Arbeitswelt und Familie. Wichtige Themen sind zudem Fragen der Veröffentlichung der Krankheit oder Behinderung im Betrieb oder der Umgang mit verminderter Leistungsfähigkeit (z. B. realistische Selbsteinschätzung), geringerem Lohn und Statusverlust. Viele Untersuchungen konzentrieren sich auf die Wirksamkeit einzelner Reha-Maßnahmen, teils mit Bezug auf einzelne Krankheitsbilder, teils mit Blick auf die institutionellen Voraussetzungen und Abläufe. Weit weniger Studien existieren bislang zum betrieblichen Umfeld, zum Zugang zur Rehabilitation oder zu den sozialpolitischen (z. B. Brussig & Schulz 2019) und rechtlichen Rahmenbedingen (z. B. Wansing, Welti & Schäfers 2018).

Zusammenfassend haben sich folgende Förderfaktoren und Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen RTW herauskristallisiert:

Personale Faktoren
- hoher subjektiver Stellenwert von (Berufs-)Arbeit;
- Wunsch nach Rückkehr in Arbeit trotz gesundheitlicher Beeinträchtigung;
- finanzieller Druck zum RTW trotz bedingter Gesundheit (z. B. wegen der Finanzierung der Ausbildung von Kindern oder zur Erfüllung der Anwartschaftszeiten für eine auskömmliche Altersrente);
- vorhandene Partnerschaft und gute soziale Einbindung;
- offener Umgang mit der Krankheit/Behinderung;
- weitgehend abgeschlossene Krankheitsverarbeitung und etablierte Routinen beim Umgang (Coping) mit den Krankheitssymptomen;
- realistische Einschätzung der verbliebenen Leistungs- und Belastungsfähigkeit;
- Bereitschaft zur Inanspruchnahme von Hilfsangeboten;
- Kompetenz und Flexibilität beim Aushandeln der Bedingungen für eine Rückkehr in Arbeit;
- positive Gesundheitserwartung und Zukunftsperspektiven.

Strukturelle Faktoren:
... im Betrieb:
- Generelle Bereitschaft zur (Weiter-)Beschäftigung von Mitarbeitenden mit bedingter Gesundheit;
- ausreichende Information über RTW und Beschäftigungssicherung;
- inklusions- und diversitätssensible Unternehmenskultur;
- Information, Vorbereitung und Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen in den Rückkehrprozess;
- Größe des Betriebs: Ressourcen, Umsetzungsmöglichkeiten, Arbeitszeitflexibilität, leidensgerechte Arbeitsplatzgestaltung;
- Unterstützung durch Vorgesetze, Betriebsrat und Schwerbehindertenvertretung;
- Berücksichtigung arbeitskultureller Traditionen;
- Kooperationsbereitschaft mit dem Gesundheits- und Rehabilitationssystem;
- vorhandene externe Unterstützungsstrukturen.

... im Rehabilitationssystem:
- kooperatives Schnittstellenmanagement an den Übergängen vom Betrieb in die Rehabilitation und von dort zurück in Arbeit;
- fallorientierte Arbeit (case-management);
- Erreichbarkeit und eine verantwortliche Ansprechperson;
- Begleitung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden durch Reha-Fachberatung oder Job-Caching oder Unterstützte Beschäftigung (vgl. Stengler in diesem Band);
- Nachsorgeangebote.

Bei dieser summarischen Aufzählung wurde aus Platzgründen auf die umfangreichen, vor allem in Fachzeitschriften[2] publizierten Belege aus dem nationalen und internationalen Forschungsstand verzichtet. Etwas ältere Darstellungen finden sich in den Sammelbänden von Loisel & Anema (2013), Weber, Peschkes & de Boer (2013) und Escorpicio u. a. (2015); eine aktuellere systematische Literaturübersicht zum RTW bei orthopädischen Erkrankungen und bei den sog. Common Mental Disorders findet sich bei Etuknwa, Daniels und Eib (2019).

Biografische Verläufe beim RTW

Während in der *quantitativen RTW-Verlaufsforschung* Versichertenverläufe (Beschäftigungszeiten, Krankengeldbezug, Arbeitslosigkeit, Rehabilitation, Wiedereingliederungsverläufe) von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden etwa auf der Basis der Reha-Statistik der Rentenversicherung dargestellt werden (z. B. Nübling u. a. 2016), rekonstruiert die *qualitativ-hermeneutische Biografieforschung* (Jost & Haas 2019) die Übergänge in den Lebensverläufen (trajectories) aus Sicht der betroffenen Menschen (z. B. von Kardorff, Meschnig & Klaus 2019). Damit können die individuellen RTW-Verläufe in sich wandelnden gesellschaftlichen Lebenslaufregimes und Arbeitswelten verortet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Analyse der *subjektiven* Deutungsmuster zeigt, wie die individuelle Sicht auf Krankheit und Gesundheit, der Stellenwert von Erwerbsarbeit und die Identifikation mit dem Beruf den RTW und das Arbeiten mit bedingter Gesundheit beeinflussen (von Kardorff 2021a). Für ein Verständnis von RTW-Verläufen ist entscheidend, wie Betroffene die *Prozessstrukturen des Lebenslaufs* (Schütze 1983), z. B. „Verlaufskurven des Erleidens" (ders. 2006) gestalten. In der Lebensspanne aufgeschichtete Erfahrungen und Haltungen erzeugen relativ stabile Entscheidungs- und Handlungsmuster und prägen die Formen der alltäglichen Lebensführung und der Berufsarbeit. In Krisensituationen müssen sie ihre Tauglichkeit erweisen. Der Umgang mit dem verletzten Selbstbild und zu Bruch gegangenen Zukunftsvorstellungen, mit Schmerzen und Beeinträchtigungen in Alltag und Beruf müssen erst erlernt werden, um wieder eine (nunmehr neue) Normalität zu gewinnen. Die dazu von den Betroffenen zu bewältigenden *Arbeitslinien* sind in Anlehnung an Corbin & Strauss (2004) *Biografiearbeit* (Anpassung des Selbst an die neue Situation), *Krankheitsarbeit* (Auseinandersetzung mit den Symptomen, Befolgung von Behandlungsregimes), *Alltagsarbeit* (Umstellung bisher bewährter Routinen im Beruf wie im privaten Leben) und eine beständige *Balancierungsarbeit* (Arrangement mit den Beeinträchtigungen im Arbeitsalltag), um das durch die Krankheit irritierte Leben (Schaeffer 2009) wieder „zu einem Ganzen" (Corbin & Strauss 2004) zusammenzusetzen (vgl. Abb. 1).

Krisen treffen die Menschen in *verschiedenen Lebenslagen* (strukturell: z. B. Einkommens-, Arbeits- und Wohnsituation), in *unterschiedlichen Lebensphasen* (z. B. Berufswahl; Familiengründung; Rente im Blick) und *Lebenssituationen* (z. B. Trennun-

2 z. B.: Die Rehabilitation; Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin; J. Occupational Rehabilitation; Scandinavian J. Occupational Therapy; J. Occupational Behaviour; Disability and Rehabilitation; Int. J. Disability Management; Occupational Medicine; Inter. J. Therapy and Rehabilitation, und weitere.

gen, Pflege eines Familienangehörigen, Verlust des Arbeitsplatzes). Dies beschreibt den Kontext, in dem sich die *Balancierungsarbeit* zwischen äußeren Bedingungen und subjektivem Handeln vollzieht. Im Zusammenspiel der prozessualen und strukturierenden Aspekte ist jeder Fall *einzigartig*, steht aber zugleich für eine *charakteristische Konstellation* von Teilhabe am Arbeitsleben. Deren Variationsbreite ist nicht unendlich, denn sie wird durch die mit der Krankheit verbundenen Aufgaben, durch die Angebote des Gesundheitssystems, sozialrechtliche Regulierungen sowie die Interessenlagen und Handlungsspielräume der Betriebe begrenzt. Dies ist auch ein Argument dafür, dass charakteristische Fallkonstellationen, wie sie in der qualitativen Forschung entwickelt werden, eine über den Einzelfall hinausgehende Aussagekraft besitzen. In qualitativen Studien kann die Rekonstruktion der Erfahrungen und Strategien behinderter und gesundheitlich beeinträchtigter Menschen selbst zu einer Erkenntnisquelle werden: für einen verbesserten individuellen Umgang beim RTW und dem Arbeiten mit bedingter Gesundheit oder als Korrektiv für eine inklusive Gestaltung der Arbeitswelt. Das wird nachfolgend an ausgewählten Ergebnissen aus eigenen, überwiegend qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekten[3] zu biografisch relevanten Aspekten beim RTW und beim SaW gezeigt.

Charakteristische Verlaufskurven beim RTW

Belastungen aus der Arbeitswelt, dem Lebensumfeld und aus biografischen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung entwickeln sich oft erst nach einer *langen Vorgeschichte* zu einer gesundheitlichen Krise, die zu einer Gefährdung der Arbeitsfähigkeit oder einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Erwerbsleben führen kann (vgl. von Kardorff, Meschnig & Klaus 2020). Einer krisenhaften Zuspitzung gehen die Wahrnehmung erster Symptome, Phasen der Verdrängung, der Selbstbehandlung, ärztliche oder psychotherapeutische Behandlungen, ein Überspielen der Symptome durch Präsentismus und gehäufte Zeiten der Arbeitsunfähigkeit voraus. Ein Zusammenbruch, das Auslaufen des Krankengeldbezugs oder der Arbeitsplatzverlust bilden oft den Anlass zu einem Veränderungsimpuls und zur Inanspruchnahme von Reha-Maßnahmen. Diese existenziellen Einschnitte und damit einhergehende Konflikte, z. B. mit der Krankenkasse, dem Arbeitgeber oder der Arbeitsagentur, erzeugen zusätzliche psychische Belastungen, die sich zu einer „zweiten Krankheit" entwickeln können.

Aus einer retrospektiven Analyse von 30 Rehabilitandinnen und Rehabilitanden, die während und bis zu 18 Monate nach einer beruflichen Umschulungsmaßnahme zu drei Zeitpunkten befragt wurden (Meschnig, von Kardorff & Klaus 2019), ergab sich eine charakteristische Verlaufskurve, auf der die einzelnen Fälle positioniert werden konnten (vgl. Abbildung 1).

3 Hierbei wird auf ausgewählte Ergebnisse aus abgeschlossenen und laufenden Studien der Arbeitsgruppe des Verfassers zurückgegriffen: Klaus, von Kardorff & Meschnig (2015); Klaus, Meschnig & von Kardorff (2017); Meschnig, von Kardorff & Klaus (2018); von Kardorff, Hien, Schulze & Blasczyk (2018); von Kardorff, Klaus & Meschnig (2019); von Kardorff, Meschnig & Klaus (2021); Meschnig, von Kardorff & Klaus (2021); von Kardorff (2021; 2021a).

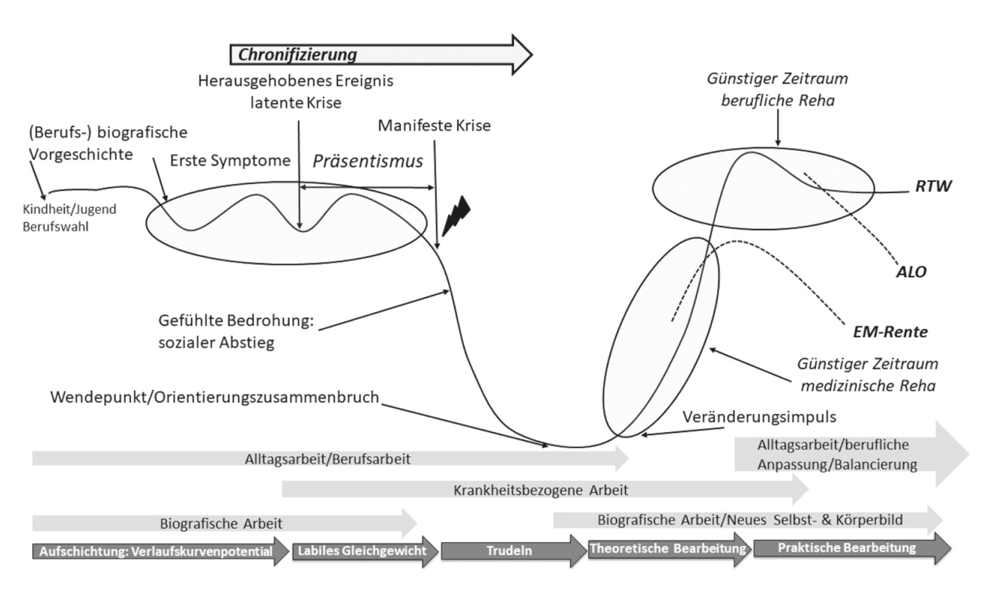


Abbildung 1: Charakteristische Verlaufskurven des RTW (modifiziert übernommen aus: von Kardorff u. a. 2019)

Zwei exemplarische Fallvignetten

An zwei Fallvignetten, einem gelungenen RTW nach medizinischer Rehabilitation und einem gescheiterten RTW nach beruflicher Rehabilitation, werden unterschiedliche Verlaufskurven illustriert.

Erfolgreicher RTW nach medizinischer (psychosomatischer) Rehabilitation

Frau Meister (Pseudonym): 45 Jahre alt, lebt mit ihrem zweiten Mann in eigenem Haus mit Garten im Randbezirk einer Großstadt; nach langen Phasen der Rehabilitation ist ihr der RTW seit Kurzem erfolgreich gelungen.

Lebenssituation und Krankheitsverlaufskurve: Frau Meister hat einen 21 Jahre alten Sohn aus der ersten Ehe, der nicht im Haushalt wohnt. Aus der zweiten Ehe stammt ein 3-jähriger Sohn, der eine Kita besucht. Bis 2016 war Frau Meister mehr als 15 Jahre in demselben Unternehmen als gelernte Bankkaufrau in einer mittleren Führungsposition beschäftigt. 2016 erleidet sie in der Arbeit einen dramatischen Zusammenbruch, dem viele Jahre Schlaflosigkeit, Alpträume und Versagensängste vorausgingen, die sich mit der Erweiterung ihres beruflichen Verantwortungsbereichs weiter verstärkt haben. Die in der Krise aktualisierten traumatischen Erfahrungen einer von Gewalt geprägten Kindheit und Jugend, die Trennung ihres ersten Mannes nach der Geburt des Kindes und die anschließende prekäre Lebenssituation als alleinerziehende Mutter im Nachwendedeutschland führen zusammen mit der beruflichen Überlastung zum psychischen Zusammenbruch. Nach einer ersten stationären Rehabilitation, die für sie zu früh erfolgte und ihr „nichts gebracht hat", wird sie mit der Hauptdiagnose einer posttraumatischen Belastungsstörung als arbeitsunfähig entlassen. Erst ein zweimonatiger Aufenthalt in der stationären Psychiatrie mit anschließender tagesklinischer Behandlung können sie so weit stabilisieren, dass sie an einer über dreimonatigen psychosomatischen Reha teilnehmen kann, die sie als sehr hilfreich erlebt. In dieser Zeit lernt sie ihren neuen Mann kennen, der sie emotional unterstützt; zugleich signalisiert ihr Arbeitgeber seine Bereitschaft zur Wieder-

einstellung auch nach dem Auslaufen des über 72 Wochen in Anspruch genommenen Krankengeldes. Nach der Geburt ihres zweiten Sohnes geht sie für drei Jahre in Elternzeit – sie bezeichnet dies auch als „Auszeit" – und ist inzwischen wieder in einer anderen Arbeitsgruppe beim alten Arbeitgeber beschäftigt. Auf eigenen Wunsch arbeitet sie nunmehr mit reduzierter Stundenzahl und ohne Leitungsfunktion. An eine Erwerbsminderungsrente, die ihr nach der ersten Reha empfohlen wurde, hat sie nie gedacht: Auch wenn sie mit ihrer Arbeit nicht inhaltlich identifiziert ist, ist ihr Erwerbsarbeit für das Gefühl der Unabhängigkeit unverzichtbar. Zur Stabilisierung nimmt Frau Meister weiterhin ambulante Psychotherapie in Anspruch.

Die Fallgeschichte von Frau Meister steht exemplarisch für eine häufig anzutreffende (zu) späte Inanspruchnahme von Fremdhilfe trotz langer Vorgeschichte und Präsentismus und für das komplexe Ineinandergreifen und die wechselseitige Verstärkung privater und beruflicher Probleme. Die Zuweisung zur ersten Reha-Maßnahme erfolgte in der akuten Krise zu früh; erst eine Stabilisierung ermöglichte es, dass Frau Meister von der zweiten stationären Reha-Maßnahme profitieren konnte. Bezogen auf den bislang erfolgreichen RTW nach lange erforderlicher bzw. gewählter „Auszeit" (Elternzeit) erwiesen sich die *Bereitschaft des Arbeitgebers* und ihr eigener *Wunsch nach Wiederbeschäftigung* als positive Einflussgrößen. Wesentlich zum erfolgreichen RTW haben zudem ihre Anerkennung geringerer Belastbarkeit und ihre Bereitschaft beigetragen, mit reduzierter Stundenzahl und in einer weniger verantwortungsvollen Position mit geringerer Vergütung zu arbeiten.

Gescheiterter RTW nach erfolgreicher beruflicher Reha-Maßnahme

Herr Klomm (58 Jahre alt, geschieden, alleinlebend) ist nach einer medizinischen und einer späteren beruflichen Reha-Maßnahme (Umschulung) weiterhin arbeitslos. Die Misserfolgserlebnisse bei der Arbeitssuche und eine große Vulnerabilität aufgrund einer schweren Depression führen schließlich zur Akzeptanz des Status der Erwerbslosigkeit ohne Hoffnung auf Rückkehr in Arbeit. Anhand der Gegenüberstellung von (Berufs-)Biografie und Entscheidungspfaden zeigen sich in dieser Fallkonstellation die Grenzen für eine Integration auf dem Arbeitsmarkt. Die abwärts gerichtete Karriere – Durchkreuzen der erfolgreichen DDR-Normalerwerbsbiografie durch die wendebedingten Verwerfungen verbunden mit dem Scheitern seiner Ehe und die in der Folge auftretende Depression – kann trotz vielfältiger Reha-Angebote nicht aufgehalten werden.

Nach der erfolgreichen und auch von ihm selbst positiv bewerteten beruflichen Qualifizierung fällt Herr Klomm in ein „Loch", weil die struktur- und haltgebende Umgebung des Berufsförderungswerks wegfällt und er nun allein zurechtkommen muss. Dies gelingt ihm aufgrund der depressiven Symptomatik und fehlender Handlungskompetenzen angesichts veränderter Erwartungen in der Arbeitswelt nicht. So wurde der unauffällige und erfolgreiche Teilnehmer der Maßnahme nicht als vulnerabel und gefährdet wahrgenommen. Erst die biografische Rekonstruktion lässt die spezifischen Risiken von Herrn Klomm beim Wiedereinstig in Arbeit sichtbar werden. In Abbildung 2 wird der gesamte (berufs-)biografische Verlauf mit seinen kritischen Wendepunkten den von Herrn Klomm gewählten Entscheidungen und ihren Folgen schematisch gegenübergestellt.

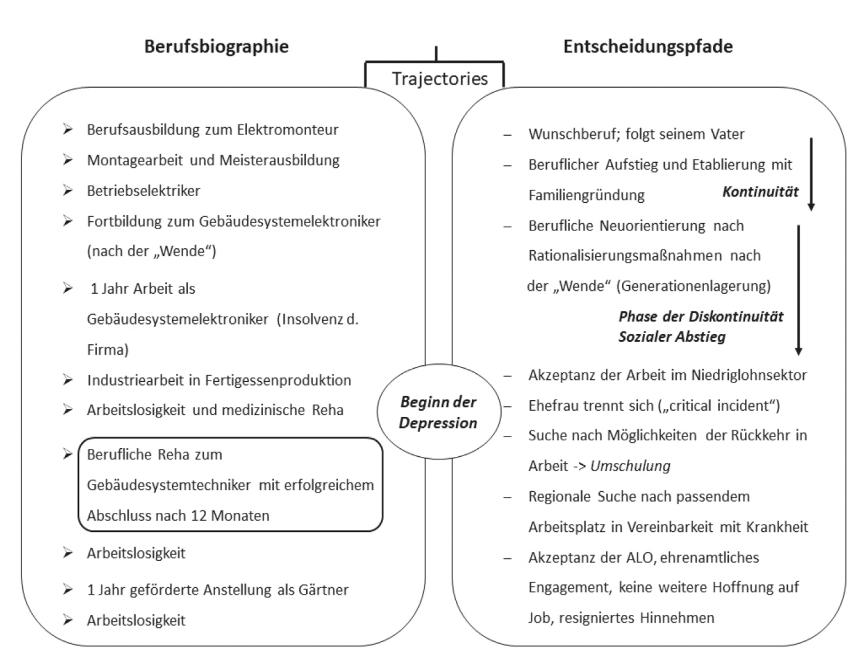


Abbildung 2: Berufsbiografie und kritische Übergänge (trajectories)[4]

Die Fallgeschichte zeigt in ihrer *biografischen Gesamtformung* (Schütze 1983) den Einfluss der *Generationenlagerung* auf den Zusammenbruch der Lebenskonstruktion von Herrn Klomm, der mit den Verwerfungen nach der Wende den Orientierungsrahmen eines stabilen und unauffälligen Berufs- und Lebenswegs verloren hat. Die für sich genommen erfolgreiche und mit starker Eigenmotivation absolvierte berufliche Rehabilitation zum Gebäudesystemtechniker in der geschützten Umgebung eines Berufsförderungswerks mündet, nicht zuletzt aufgrund einer fehlenden Nachbegleitung, nicht in eine Beschäftigung im Umschulungsberuf ein. Als zusätzliche Barrieren kommen fehlende regionale Arbeitsplatzangebote, das fortgeschrittene Lebensalter und seine psychische Vulnerabilität hinzu. Die Abstiegsspirale führt bei Herrn Klomm letztlich zur resignativen Hinnahme der Arbeitslosigkeit; statt weiter auf Rückkehr in Arbeit zu setzen, orientiert sich Herr Klomm nunmehr auf nachbarschaftliche Kontakte und ehrenamtliches Engagement.

Der Betrieb als zentraler Ort von RTW und SaW

Der Betrieb ist der zentrale Ort, an dem sich RTW und SaW bewähren müssen. Nachdem Arbeitgeber und vor allem größere Betriebe die Bedeutung von RTW erkannt haben und entsprechende Instrumente wie das Betriebliche Eingliederungsmanagement (§ 167 SGB IX) oder die stufenweise Wiedereingliederung (§ 74 SGB V; § 44 SGB IX) nutzen, ist diesses Bemühen bei kleinen und mittleren Betrieben vor allem vom Arbeitgeber und dem jeweiligen arbeitskulturellen Milieu (von Kardorff u. a.

4 Übernommen aus: von Kardorff, Meschnig & Klaus (2019, 131).

2018) abhängig und vollzieht sich eher informell (Detka u. a. 2019). Als entscheidender Förderfaktor für den RTW hat sich die Bereitschaft der Betriebe zur Weiterbeschäftigung gesundheitlich beeinträchtigter Mitarbeiter:innen erwiesen. Positiv wirken sich auch von wechselseitigem Vertrauen geprägte (Voswinkel 2019), inklusive und diversitätssensible Unternehmenskulturen aus (vgl. Unternehmensforum Inklusion). Letztere finden sich vor allem in Großbetrieben, die, anders als KMU[5] oder Kleinstbetriebe, auf größere Ressourcen für RTW und SaW zurückgreifen können, wie z. B. auf Betriebsärzte und Schwerbehindertenvertretung, Möglichkeiten zur innerbetrieblichen Umsetzung, etc. Eine weitere Voraussetzung für gelingenden RTW ist die Information über externe Unterstützungsmöglichkeiten, die bei kleineren Betrieben oft nicht vorliegt oder unzureichend genutzt wird (vgl. von Kardorff, Ohlbrecht & Schmidt 2013); dazu gehören Hilfsangebote der Integrationsämter (etwa zur Einrichtung leidensgerechter Arbeitsplätze; Arbeitsassistenz; etc.), Leistungen der Eingliederungshilfe (z. B. Budget für Arbeit, § 61 SGB IX), Unterstützte Beschäftigung (SGB IX, § 55), Beratung und Begleitung durch Integrationsfachdienste (§ 192, SGB IX), Reha-Fachberatung durch die Rentenversicherung und durch sie beauftragte Dienste, durch den Firmenservice der Rentenversicherung oder durch Hilfen seitens der Berufsgenossenschaften (z. B. Peer-Coaching für Beschäftigte nach Arbeitsunfällen). Hinzu kommen vielfältige Angebote der Arbeitsagenturen und Jobcenter für gesundheitlich beeinträchtigte Erwerbslose (vgl. Rauch & Tophoven 2020).

Eingliederungsbereitschaft und das wirtschaftliche Interesse der Betriebe sind aber nicht mit dem von Vorgesetzen, die Konflikte befürchten, und dem der Kollegenschaft identisch, die sich gegebenenfalls benachteiligt fühlt, Mehrarbeit befürchtet und auch Vorbehalte, besonders gegenüber psychisch kranken und lernbeeinträchtigten Kolleginnen und Kollegen[6] hat. Die Sichtbarkeit und der Charakter der Behinderung oder Krankheit, die Nachvollziehbarkeit des Unterstützungsbedarfs und der offene Umgang der betroffenen Arbeitnehmer:innen mit den krankheitsbedingten Einschränkungen spielen zusammen, um einen gelingenden RTW zu bewirken. Daher müssen Betriebsleitung und direkte Vorgesetze den RTW nicht nur mit den Betroffenen, sondern mit der Belegschaft vorbereiten und nach akzeptierten Lösungen suchen; dabei geht es z. B. um neue Aufgaben- und Verantwortungsteilung, eine Reduktion des Arbeitsumfangs, flexible Arbeitsorganisation (Pausen, Arbeitszeiten, Home-Office) oder um eine leidensgerechte Anpassung des Arbeitsplatzes durch technische Hilfsmittel (z. B. rollstuhlunterfahrbare Arbeitstische, blindentechnische Ausstattung, Induktionsschleifen für Schwerhörige, etc.).

Die Kooperation von Betrieben mit dem System der Rehabilitation steht erst am Anfang. Modelle wie psychosomatische Sprechstunden im Betrieb oder in einer kooperierenden Klinik (Rothermund & Gündel 2016) sowie träger- und rechtskreisübergreifende Modellvorhaben im Rahmen der Reha-Pro-Förderung (www.modellvorha

5 KMU = Kleine und mittlere Unternehmen (20 bis 250 Mitarbeitende).

6 In einer Studie zur Beschäftigungssicherung von sehbehinderten Menschen berichteten Befragte von Mobbing, z. B. weil sie einen großen barrierefreien Bildschirm erhalten hatten, durch dessen Bereitstellung sich die Kolleginnen und Kollegen mit Blick auf ihre eigenen Arbeitsmittel zurückgesetzt gefühlt hatten (von Kardorff, Kappus & Gisbert-Miralles 2020).

ben-rehapro.de/DE/Home/home_node.html (Abruf vom 16.12.2021)) sind hier vielversprechende Schritte bei der Unterstützung des RTW.

Gerade auch für psychisch beeinträchtigte Menschen stellen Stigmatisierung und Diskriminierung in der Arbeit (und nicht nur dort) und damit verbundene Ängste (vgl. von Kardorff u. a. 2013; von Kardorff 2017) eine zusätzliche Belastung dar. Besonders nach langer Krankschreibung sind Betroffene unsicher, wie sie sich verhalten sollen und wie das Arbeitsumfeld reagieren wird. Für den Betrieb heißt dies: Es kehrt nicht mehr dieselbe Person zurück – und daraufhin müssen Anpassungen erfolgen und mit allen Beteiligten ausgehandelt werden. Zwar gelingt der Mehrzahl Betroffener eine unspektakuläre Rückkehr in Arbeit, aber vor allem vulnerable Personen sind auf beratende oder begleitende Unterstützung angewiesen. Aber auch ein Ausstieg aus dem Arbeitsleben kann für besonders stark beeinträchtigte oder kurz vor der Altersrente stehende Arbeitnehmer:innen eine sinnvolle Alternative darstellen (vgl. Bartel 2019; vgl. auch Kranert, Hascher & Stein in diesem Band).

Arbeitsbedingte Erkrankungen (Siegrist 2018) und Barrieren bei der Rückkehr ins Arbeitsleben rücken die Rolle von Arbeitsbedingungen, -anforderungen und -organisation in den Blick und bilden die notwendige Ergänzung zur individuellen Unterstützung Betroffener beim RTW: die Gesamtheit der Arbeitsumgebung muss in einem beständigen Prozess an die Bedarfe der Rehabilitand:innen angepasst und mit den Interessen des Betriebs ausbalanciert werden (*environment-person-fit*; vgl. von Kardorff 2021). Verbesserungen der Arbeitswelt im Sinne einer präventiv gestalteten „guten Arbeit" für alle (Hoffman & Bogedan 2015) sind auf eine Verknüpfung mit dem Betrieblichen Gesundheitsmanagement und dem Arbeitsschutz angewiesen.

Literatur

Badura, B., Ducki, A., Schröder, H., Klose, J. & Meyer, M. (2019): Fehlzeiten-Report 2019. Berlin.

Bartel, S. (2019): Arbeit – Gesundheit – Biographie. Gesundheitsbedingte Neuorientierungsprozesse im Erwerbsleben. Bielefeld.

BMAS/ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen, Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf;jsessionid=F70A3C01CA443DA132847304E09C9420.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf vom 28.11.2021].

BMAS/Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016a): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf vom 02.12.2021].

BMAS/Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016b): Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a750-nationaler-aktionsplan-2-0.pdf;jsessionid=DC88E8D372250E71B5E8748FEED7F1CE.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf vom 02.12.2021].

Brussig, M. & Schulz, E. (2019): Akteure des Return to Work: Rückkehr nach einer gesundheitsbedingten Erwerbsunterbrechung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-07212 [Abruf vom 28.11.2021].

Corbin, J. & Strauss, A. L. (2004): Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Erkrankung. 2. Auflage. Bern.

Detka, C., Kuczyk, S., Lange, B. & Ohlbrecht, H. (2019): Betriebliches Eingliederungsmanagement als Chance? Kreative Suchprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen. In: WSI-Mitteilungen 72 (5), 365–372.

Dörner, K. (Hrsg.) (1995): Jeder Mensch will notwendig sein. Neue Chancen für das Recht auf Arbeit aller psychisch Kranken und Behinderten. Neumünster.

Escorpicio, R., Brage, S., Homa, D. & Stucki, D. (Hrsg.) (2015): Handbook of Vocational Rehabilitation and Disability Evaluation. New York.

Etuknwa, A., Daniels, K. & Eib, C. (2019): Sustainable Return to Work: A Systematic Review Focusing on Personal and Social Factors. In: Journal of Occupational Rehabilitation 29, 679–700.

Faßmann, H. & Emmert, M. (2010): Betriebliches Eingliederungsmanagement: Anreizmöglichkeiten und ökonomische Nutzenbewertung. Nürnberg.

Giesert, M., Reuter, T. & Liebrich, A. (Hrsg.) (2018): Betriebliches Eingliederungsmanagement 4.0. Hamburg.

Güthlin, C., Köhler, S. & Dieckelmann, M. (2020): Chronisch krank sein in Deutschland. Zahlen, Fakten und Versorgungserfahrungen. Institut für Allgemeinmedizin der Goethe-Universität, Frankfurt/M. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/55045 [Abruf vom 27.11.2021].

Hesse, B., Hessel, A., Agren, C. C., Falk, J., Nebe, A. & Weinbrenner, S. (2019): Psychische Erkrankungen in der Rehabilitation und bei Erwerbsminderung – zentrale Handlungsfelder. In: RVaktuell (8), 194–199.

Hoffmann, R. & Bogedan, C. (Hrsg.) (2015): Arbeit der Zukunft: Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen. Frankfurt/M.

Jost, G. & Haas, M. (Hrsg.) (2019): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Opladen.

Klaus, S., Meschnig, A. & von Kardorff, E. (2018): Verlaufskarrieren und biografische Konstellationen beruflicher Rehabilitanden und deren Einflüsse auf Rückkehr und nachhaltigen Verbleib in Arbeit. In: Die Rehabilitation 57 (3), 165–174.

Knieps, F. & Pfaff, H. (Hrsg.) (2015): Langzeiterkrankungen: Zahlen, Daten, Fakten, Berlin.

Krischak, G., Tepohl, L. & Dannenmaier, J. (2019): Gesundheitsökonomische Effekte der Rehabilitation bei chronischem Rückenschmerz. In: Die Rehabilitation 58 (6), 392–397.

Loisel, P. & Anema, J. R. (eds.) (2013): Handbook of Work Disability. New York.

Meschnig, A., von Kardorff, E. & Klaus, S. (2019): Von der beruflichen Vollqualifizierungsmaßnahme zurück in Arbeit. In: Die Rehabilitation 58 (3), S. 153–162.

Meschnig, A., von Kardorff, E. & Klaus, S. (2021): Fallvignetten in der beruflichen Rehabilitation. Ein Kooperationsprojekt zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Die Rehabilitation, 35 (2), 36–51.

Nübling, R. et al. (2016): Return to Work nach stationärer Rehabilitation – Varianten der Berechnung auf der Basis von Patientenangaben und Validierung durch Sozialversicherungs-Beitragszahlungen In: Physikalische Medizin, Rehabilitationsmedizin, Kurortmedizin 26, 293–302.

Reha-Pro-Modellprojekte: www.modellvorhaben-rehapro.de/DE/Home/home_node.html [Abruf vom 02.12.2021].

Rauch, A. & Tophoven, S. (Hrsg.) (2020): Integration in den Arbeitsmarkt. Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf. Stuttgart.

Rothermund, E. & Gündel, H. (2016): Früherkennung und Frühintervention bei psychischen und psychosomatischen Erkrankungen von Beschäftigten. In: Rieger, M. A. et al. (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung an der Schnittstelle zwischen kurativer Medizin und Arbeitsmedizin. Landsberg a. Lech, 219–233.

Schaeffer, D. (2009): Bewältigung chronischer Erkrankung – Status Quo der Theoriediskussion. In: dies. (Hrsg.): Bewältigung chronischer Krankheit im Lebenslauf. Bern, 15–53.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283–293.

Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.) Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, 205–237.

Siegrist, J. (2018): Überforderung in der Arbeitswelt. Macht sie krank? In: Fuchs, T., Iwer, L. & Micali, S. (Hrsg.): Das überforderte Subjekt: Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin, 210–226.

Stascheit, U. (Hrsg.) (2021): Gesetze für Sozialberufe 2021/2022. Frankfurt/M.

von Kardorff, E. (2017): Diskriminierung von seelisch Beeinträchtigten. In: Scherr, A., El Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, 565–592.

von Kardorff, E. (2021): Zum Zusammenspiel von Biografie und Arbeitswelt bei Beschäftigungssicherung und Wiedereingliederung gesundheitlich beeinträchtigter Menschen. In: Sozialer Fortschritt 70 (4), 207–225.

von Kardorff, E. (2021a): Arbeiten mit bedingter Gesundheit – ausgewählte Ergebnisse aus zwei qualitativen Studien. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 45 (2), 35–61.

von Kardorff, E., Kappus, S. & Gisbert-Miralles, J. (2020): Von der ophthalmologischen Rehabiliation zur beruflichen Teilhabe. Endbericht. https://bws-institut.de/wp-content/uploads/2017/03/Abschlussbericht.pdf [Abruf vom 01.12.2021].

von Kardorff, E., Meschnig, A. & Klaus, S. (2019): Biografische Verläufe psychisch kranker Menschen nach beruflicher Rehabilitation. Zur qualitativen Analyse von Fallkonstellationen. In: Krumm, S., Kilian, R. & Löwenstein, H. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpsychiatrie: Eine Einführung in Methodik und Praxis. Köln, 114–137.

von Kardorff, E., Hien, W., Schulze, A. & Blasczyk, S. (2018): Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben. Neue Allianzen für "Gute Arbeit" mit bedingter Gesundheit, Berlin. http://www.boeckler.de/pdf_fof/100793.pdf [Abruf vom 27.11.2021].
von Kardorff, E. & Ohlbrecht, H. (2015): Erwerbsarbeit für psychisch kranke Menschen im gesellschaftlichen Wandel. In: Storck, J. & Plößl, I. (Hrsg.): Handbuch Arbeit. Wie psychisch erkrankte Menschen in Arbeit kommen und bleiben. 3. Auflage. Köln, 73–86.
von Kardorff, E., Ohlbrecht, H. & Schmidt, S. (2013): Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Zugang_zum_Arbeitsmarkt_Expertise.html [Abruf vom 27.11.2021].
Voswinkel, S. (2019): Rückkehr in die Arbeit bei psychischen Erkrankungen. Herausforderungen für das Betriebliche Eingliederungsmanagement. In: WSI 72 (5), 343–350.
Wansing, G., Welti, F. & Schäfers, M. (Hrsg.): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Baden-Baden.

4.3.3 Beschäftigung jenseits von Erwerbsarbeit

Hans-Walter Kranert, Philipp Hascher & Roland Stein

Erwerbsarbeit ist für den einzelnen Menschen von besonderer Bedeutung. Sie ist einerseits ein ordnendes und strukturierendes Moment der eigenen (Berufs-)Biografie (Wahle & Walter 2013); zugleich wird ihr eine hohe gesellschaftliche und soziale Integrationskraft beigemessen (vgl. Kronauer 2017). Entsprechend richten sich die Bemühungen vor dem Hintergrund psychischer Erkrankungen[1] auf die Entwicklung, Erhaltung oder Wiedererlangung einer Beschäftigungsfähigkeit (employability); zumindest in Teilen erfolgt dies über eine breit angelegte Fachlichkeit entlang des Berufsprinzips (Arling & Spijkers 2019; Seifried et al. 2019). Jedoch ist diese Zielerreichung für alle seit jeher eine Utopie; mit dem Ausschluss aus dem Erwerbsarbeitsprozess ist ein – zumindest zeitlich befristeter – Verweis in soziale Sicherungssysteme verbunden. Wie jedoch gesellschaftliche (und berufliche) Teilhabe jenseits einer normativ als Standard gesetzten und zugleich positiv gewerteten Erwerbsarbeit gestaltet werden kann, ist offen und kaum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Dieser Beitrag möchte dazu anregen, die Lücke zu füllen. Er gibt einen Einblick in institutionalisierte Beschäftigungsformen jenseits von Erwerbsarbeit. Dieser Einblick wird, aufgrund des kaum vorhandenen theoretischen Diskurses und des schmalen Forschungsstandes, mit Erfahrungen von Akteuren der Praxis angereichert werden; die gewonnenen Erkenntnisse aus den zu diesem Zwecke unter Adressierung ausgewählter Fachleute geführten niederschwelligen Expertengesprächen sind allenfalls in Teilen verallgemeinerbar.

Jenseits von Erwerbsarbeit

Aus bildungstheoretischer Perspektive legen Huisinga und Lisop (1999) ein breit angelegtes und vielfach rezipiertes Verständnis von Arbeit vor, welches jede „sinnerfüllte Tätigkeit [erfasst], insofern in ihr und durch sie menschliche Potentiale entäußert und angeeignet werden und insofern sie das Medium der Befriedigung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse ist" (ebd., 17). Derartige Tätigkeiten finden sich in Formen der Erwerbsarbeit, „als Mittel der Daseinsvorsoge" (Kocka & Offe 2000, 10), aber auch im bürgerschaftlichen Engagement (Bode 2018) oder in Haushaltsarbeit (Geissler 2018) wieder. Jedoch ist die „marktvermittelte, berufliche Erwerbsarbeit in der [...] Moderne zur normativ ausgezeichneten Normallage erklärt worden" (Kocka & Offe 2000, 11). Entsprechend richtet sich die wissenschaftliche Analyse primär auf eben diese Erwerbsarbeit, beispielsweise hinsichtlich ihrer spezifischen Funktionen für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft als solche (Engelbach & Haubl 2017; Jahoda 1983). Im Diskurs finden sich jedoch des Öfteren begriffliche Unschärfen hinsichtlich des verwendeten Arbeitsbegriffes, da eine sprachliche Differenzierung wie beispielsweise im Englischen zwischen work und labour (Standing 2014) bei uns nicht existiert. Alle

---

1 Der Begriff „psychische Krankheit" bezeichnet hier eine Oberkategorie für verschiedene Formen und Grade psychischer Belastungen besonderen Ausmaßes. Er ist häufig im Kontext des hier fokussierten Themenfeldes handlungsleitend und wird deswegen hier entsprechend verwendet. Darüber hinaus können jedoch auch psychische Belastungsphänomene – jenseits psychiatrischer Diagnosen – beispielsweise zu Phasen des Ausstiegs aus Erwerbsarbeit führen.

anderen Tätigkeitsformen werden zugleich der Erwerbsarbeit nachgeordnet – sowohl in der individuellen Wahrnehmung wie auch in der Zuweisung von sozialen Positionen. Angesichts einer sich verändernden Arbeitswelt dürfte diese Dichotomisierung jedoch erneut auf dem Prüfstand stehen. Die Entwicklungslinie hin zu einer Arbeitswelt 4.0 (BMAS 2017; Zika et al. 2019) wirkt sich auf konkrete Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit aus: Substituierungspotenziale auf dem Arbeitsmarkt aufgrund einer fortschreitenden Digitalisierung (Dengler 2019; Inez Weller 2020), Auslagerung von Einfacharbeit in andere Länder (Arnold u. a. 2016, 86 f.), Anreicherung von Einfacharbeit mit administrativen Anforderungen (Stroot 2010) und ein Fachkräftemangel angesichts demografischer Entwicklungen (Helmrich & Zika 2010; Geis-Thöne 2021) sind nur einige Facetten dieses Diskurses. Damit verbunden ergeben sich veränderte Bedarfe für berufliche Bildungssysteme (Kruppe et al. 2019) wie etwa höhere Ansprüche an Flexibilisierung von Bildungsinhalten (Matthes et al. 2019) oder der Einsatz digitaler Medien und Methoden zum berufsfachlichen Lernen (Freiling & Porath 2020). Für den Einzelnen entstandardisiert sich dabei die Normalerwerbsbiografie (Bosch 2018): Zeiten von Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit, unter Umständen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten, wechseln sich im Lebenszyklus ab; atypische Beschäftigungsformen werden integriert (Brücker et al. 2012, 39 ff.). Dadurch ergeben sich erweiterte Anforderungen hinsichtlich einer berufsübergreifenden Kompetenzentwicklung (Frey & Osborne 2013) wie auch hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbstvermarktung der eigenen Arbeitskraft in einem komplexeren Arbeitssystem (Köhler et al. 2014). Gleichzeitig wird von der zukünftigen Arbeitsgeneration eine ausgewogene Work-life-Balance mehrheitlich als bedeutsam charakterisiert (Albert et al. 2019). Daraus ergeben sich für Tätigkeitsfelder jenseits von Erwerbsarbeit unter Umständen neue Bedeutungszusammenhänge; sie könnten als qualitativ wertvolle und damit zugleich wertgeschätzte Phasen in der Berufsbiografie identifiziert werden. Dies könnte insbesondere bei Menschen mit psychischen Erkrankungen zu einer veränderten Erlebens- und Lebensperspektive jenseits von Erwerbsarbeit beitragen.

Ausschluss aus Erwerbsarbeit

Angesichts psychischer Erkrankungen dominiert aktuell das Phänomen des Ausschlusses aus Erwerbsarbeit. Dies ist unter anderem deshalb problematisch, da Erwerbsarbeit mit verschiedenen psychosozialen Funktionen assoziiert ist (Krasselt, Stengler & Steinberg 2020, 273): Sie aktiviert „vorhandene Ressourcen, stärkt Autonomie sowie Selbstwertgefühl und führt zur sozialen Integration“ (ebd.), sie strukturiert weiterhin den Alltag und trägt zur Sinnstiftung bei (vgl. Sabatella & Mirer 2018, 60; vgl. auch Konrad 2018, 275).

Zugleich zeigt dieses Phänomen des Ausschlusses aus Erwerbsarbeit – im Sinne von Erwerbslosigkeit – enge Zusammenhänge zu psychischen Krankheiten (vgl. z. B. Moser & Paul 2009, 277; Sabatella & Mirer 2018); die hiervon betroffenen Erwerbslosen unterliegen in der Folge dem Risiko längerer Arbeitslosigkeit oder des vorzeitigen

Ausscheidens aus dem Erwerbsleben als solches (vgl. Gühne, Riedel-Heller & Kupka 2020).

Dabei ist anzunehmen, dass einerseits das Vorliegen psychischer Erkrankungen das Risiko, erwerbslos zu werden, erhöht (Selektionshypothese). Andererseits wirkt sich Erwerbslosigkeit im Sinne einer Kausalitätshypothese negativ auf das Entstehen oder Intensivieren psychischer Erkrankungen aus (vgl. Mandemakers & Monden 2013). Beide Hypothesen gelten als anerkannt und belegt (vgl. Moser & Paul 2009, 276 ff.; Paul & Zechmann 2019, 490 ff.), was die Wahrscheinlichkeit eines Teufelskreises aus Erwerbslosigkeit und psychischer Krankheit erhöht (vgl. Gumplmaier & Jäger 2018, 194). Besonders die mehrfache Erfahrung von Erwerbslosigkeit verschlechtert die psychische Gesundheit nachhaltig (vgl. Zenger et al. 2010, 65).

Im Falle eines (vorübergehenden) Ausschlusses aus Erwerbsarbeit[2] stehen psychisch belasteten Personen medizinische wie auch soziale Versorgungs- und Hilfesysteme zur Verfügung (vgl. Jacobi et al. 2019). Im Hinblick auf die unterschiedlichsten sozialen Sicherungssysteme, die im Falle einer Lebenssituation jenseits von Erwerbsarbeit zum Tragen kommen, ergibt sich ein äußerst heterogenes Bild der Gruppe.

Potenziell temporär stehen Menschen mit psychischen Erkrankungen – wie allen anderen Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter auch – Leistungen in Form des Arbeitslosengeldes I (SGB III) bzw. des Arbeitslosengeldes II (SGB II) zu. Die individuelle Anspruchsberechtigung differiert im Einzelfall in Abhängigkeit von der nachweisbaren Zeit in einem Beschäftigungsverhältnis. Neben diesen Instrumenten der passiven Arbeitsmarktpolitik stehen zugleich aktivierende Ansätze zur Verfügung (Brücker et al. 2013, 16 ff.), deren Wirksamkeit insbesondere bei längerem Leistungsbezug kritisch diskutiert wird (Konle-Seidl 2016). Angesichts psychischer Krankheit besteht dabei zusätzlich die Herausforderung, diese vonseiten der Beratungsfachkräfte zu erkennen, um entsprechende Unterstützungsleistungen anzuregen (Oschmiansky et al. 2017). Hinsichtlich des Anteils dieser Personengruppe im Arbeitslosengeld I-Bezug liegen keine Daten vor; im Falle des Erhalts eines Arbeitslosengeldes II wird jedoch eine Prävalenz psychischer Erkrankungen von etwa 37 Prozent angenommen, was deutlich über der entsprechenden Rate in der Gesamtbevölkerung liegt (Kupka & Gühne 2021, 6). Zentrale Grundvoraussetzung für einen Leistungsbezug ist jedoch eine allgemeine Erwerbsfähigkeit, die mit einer mindestens dreistündigen täglichen Arbeitszeit quantifiziert ist (§ 8 (1), SGB II). Dabei ist zu beachten, dass von den erwerbsfähigen Leistungsberechtigten im Arbeitslosengeld II aktuell nur etwa 43 Prozent arbeitslos sind und damit potenziell dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Gründe für den vergleichsweise geringen Anteil sind u. a. die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen oder auch Arbeitsunfähigkeit; der Anteil von Erwachsenen mit psychischen Erkrankungen dürfte hierunter nicht unerheblich sein, statistisches Zahlenmaterial hierzu liegt jedoch nicht vor (Bundesagentur für Arbeit 2021).

2 Der Aspekt der – zumeist vorübergehenden – Arbeitsunfähigkeit wird im Folgenden nicht weiter aufgegriffen. Jedoch ist den Autoren bewusst, dass psychische Erkrankungen mittlerweile eine sehr hohe Bedeutung im Arbeitsunfähigkeitsgeschehen einnehmen (Unger & Krause 2014), was jüngere Krankenkassendaten prägnant belegen (DAK 2021; Knieps & Pfaff 2021; TKK 2021).

Dauerhaft stehen Menschen mit psychischen Erkrankungen Rentenzahlungen aufgrund von Erwerbsminderung zu, wenn die benannte Erwerbsfähigkeit nicht (mehr) vollumfänglich gegeben ist (§ 42, SGB VI). So sind psychische Krankheiten inzwischen bei etwa der Hälfte der Arbeitnehmer:innen für das vorzeitige Ausscheiden aus dem Erwerbsleben verantwortlich (Deutsche Rentenversicherung Bund 2018, 110 f.).

Subsidiär und in Ergänzung können existenzsichernde Maßnahmen auf Basis der Sozialhilfe (SGB XII) in Anspruch genommen werden. Diese verstehen sich als Grundsicherung und sollen auf Basis des Existenzminimums ein Leben in Würde ermöglichen (§ 1 SGB XII; Tebest et al. 2019, 556 ff.). Hierzu finden sich jedoch keine Daten zur Inanspruchnahme bei vorliegender psychischer Erkrankung.

Daneben sind allerdings auch Konstellationen denkbar, in denen Personen aus der Zielgruppe nicht erwerbstätig sind und zugleich keine sozialen Sicherungssysteme in Form eines Leistungsbezuges in Anspruch nehmen. Dies wäre beispielsweise im Rahmen einer familiären Versorgung als Lebenspartner:in oder in der prekären Situation von Wohnungslosigkeit der Fall (BMAS 2021a, 339 ff.). Aussagen zur quantitativen Ausprägung dieser spezifischen Lebenszusammenhänge existieren nicht.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass Menschen mit psychischen Krankheiten zu mehr als einem Drittel nicht erwerbstätig sind (BMAS 2021a, 253 ff.). Für die Bezieher:innen von Arbeitslosengeld II konstatieren Oschmiansky et al. (2017, 226), dass ein Großteil der Menschen mit psychischen Krankheiten erwerbstätig sein möchte. Eine ältere Untersuchung der Aktion psychischer Kranker (2004, 20 f.) eruierte für die Personengruppe mit chronischen psychischen Erkrankungen, dass nur jede:r zehnte Betroffene erwerbstätig ist. Etwa fünf Prozent nehmen an einer beruflichen Rehabilitationsmaßnahme teil, während etwa 20 Prozent in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt sind und weitere 10 Prozent Angebote in Tagesstätten wahrnehmen. Jedoch sind etwa 50 Prozent „ohne jegliches Arbeits- oder Beschäftigungsangebot, also ‚zur Untätigkeit verurteilt'" (ebd., 21; vgl. Richter et al. 2006).

Die hierin aufgeführten institutionalisierten Beschäftigungsmöglichkeiten – jenseits von Erwerbsarbeit – werden vornehmlich über die Eingliederungshilfe finanziert, welche aufgrund des Bundesteilhabegesetzes mittlerweile als Fachleistung im Sozialgesetzbuch IX (§§ 90 ff.) verankert ist (bisher SGB XII). Hier können etwa Leistungen zur Beschäftigung wie auch zur sozialen Teilhabe in Anspruch genommen werden.

Somit ergeben sich in einer Übersicht folgende „Typologien" von Lebenssituationen von Menschen mit psychischen Erkrankungen – jenseits von Erwerbsarbeit (vgl. Aktion Psychisch Kranke 2004, 24 ff.):

Tabelle 1: „Typologien“ von Lebenssituationen

Typologie	Leistungsbezug (nach Sozialrecht)	Erwerbsarbeit in geringem Umfang (Zuverdienst)	bürgerschaftliches Engagement	Haushaltsarbeit	Institutionalisierte Beschäftigung
I	X		(X)	(X)	
II	X	X	(X)	(X)	
III	X	(X)	(X)	(X)	X
IV		(X)	(X)	(X)	
V					

X = wird in Anspruch genommen bzw. praktiziert / (X) = wird fakultativ praktiziert

In der Typologie I, II und III nehmen die Erwachsenen einen oder mehrere der skizzierten Leistungsbezüge in Anspruch. Hinsichtlich ihrer Beschäftigungsmöglichkeiten unterscheiden sie sich dahingehend, inwiefern sie einer geringfügigen Beschäftigung (Typ II) nachgehen oder ein institutionalisiertes Angebot in Anspruch nehmen (Typ III). Bei den Typologien IV und V werden keine Sozialleistungen in Anspruch genommen. Für die Typologie IV ist die Familie das zentrale Versorgungssystem, während die Wohnungslosigkeit im Falle der Typologie V der zentrale Marker ist und somit in der Regel alle anderen Beschäftigungsmöglichkeiten entfallen dürften.

Institutionalisierte Beschäftigung jenseits von Erwerbsarbeit

Zu den identifizierten Typologien existiert kaum ein wissenschaftlicher Diskurs; auch empirische Forschungsbemühungen sind nicht erkennbar (vgl. Jacobi et al. 2019, 623 f.). Jedoch sind gerade geringfügige Beschäftigungen (v. a. Typologie II) „zur Zeitgestaltung“ bei Bezug einer Erwerbsminderungsrente von großer Bedeutung, wie die Leiterin eines Integrationsfachdienstes den Autoren bestätigte. „Weiterhin wird der Alltag ggf. mit Selbsthilfegruppen und Ehrenämtern oder Kirchenarbeit strukturiert und gestaltet. Gerade diese Aspekte sind psychohygienisch sehr wertvoll, auch im Hinblick auf das Erleben von Gemeinschaft und Sinnstiftung, Tagesstrukturierung und Aktivierung“, so die Fachdienstleiterin weiter. Dies unterstreicht die Bedeutung eines Tätigseins jenseits von Erwerbsarbeit (v. a. Typologie I und IV). Obwohl institutionalisiert und damit einem professionellen Standard unterworfen, findet sich ebenso kaum eine fachliche Auseinandersetzung mit Auftrag, Konzeption und theoretischer Grundlegung von organisierten Beschäftigungsformen jenseits von Erwerbsarbeit. Werkstätten für behinderte Menschen als besonderer Arbeitsmarkt (§ 219 SGB IX) bilden hierbei eine Ausnahme, werden jedoch im weiteren Verlauf nicht weiter berücksichtigt, obwohl sie für einen Teil der Zielgruppe wertvolle Beschäftigungschancen eröffnen (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021).

Psychiatrische Kliniken und Forensik

Auch das vielfältige stationäre Angebot der psychiatrischen Kliniken (für einen Überblick vgl. Jacobi et al. 2019, 615 f.) weist Aspekte von Beschäftigung auf, wenngleich

das „Thema Arbeit und Beschäftigung […] im psychiatrischen Hilfesystem oftmals unterschätzt“ (Kupka et al. 2021) wird. In der Darstellung von Konrad hat die „klinische Arbeitstherapie […] auch im 21. Jahrhundert einen festen Platz in der Psychiatrie“ (2018, 289). Auch hier liegt das Ziel darin, „die positiven und protektiven Faktoren von Arbeit herauszufinden und sie erlebbar zu machen“ (ebd., 275). Dazu zählt unter anderem, sich mit notwendigen Voraussetzungen für Beschäftigung wie etwa Motivation, Konzentration und Belastbarkeit zu befassen (vgl. ebd., 289). Weiterhin zielt die klinische Arbeitstherapie darauf, „eine realistische Anschlussperspektive nach der Klinik zu planen“ (ebd.).

Nicht nur für die Akutpsychiatrie, sondern spezifisch auch für die Forensik stellt dies eine große Herausforderung dar. Laut der interviewten Praxisexpertin, einer Fachärztin für Neurologie und Psychiatrie, gibt es in forensischen Psychiatrien durchaus Arbeitsangebote im Sinne einfacher industrieller Fertigungen, wie auch in Justizvollzugsanstalten („Gefängniswerkstätten“) üblich. Während bei schwer suchterkrankten Erwachsenen nach Ende der Haftzeit durchaus Integrationschancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in Kooperation mit lokalen Unternehmen bestehen, präsentiert sich bei den anderen straffälligen Inhaftierten ein konträres Bild. Für diese wird zwar auch eine (Re-)Integration in Erwerbsarbeit angestrebt; in der Realität müssen sie jedoch auf niederschwellige Angebote der gemeindepsychiatrischen Versorgung zurückgreifen, um tagesstrukturierende Hilfen (s. u.) für sich in Anspruch nehmen zu können.

Somit zeigt sich auch in diesem intensiv unterstützenden Feld, dass zur Bewältigung psychischer Erkrankungen ebenso auf die spezifischen Funktionen von Erwerbsarbeit zurückgegriffen wird – wenn auch in einem arbeitstherapeutischen Setting bzw. in alternativen Beschäftigungsformen. Der Übergang in postklinische Lebensphasen ist im Kontext von Erwerbsarbeit problembehaftet. Neben Fragen der personalen Unterstützung zur Realisierung eigener beruflicher Perspektiven (Kupka & Gühne 2021) ist offensichtlich auch eine systematische Kooperation mit weiteren Partnern auf Basis sozialrechtlicher Regelungen (Oschimanksy et al. 2017) noch weiterzuentwickeln.

Neben diesem vollstationären Angebot ist eine relevante teilstationäre Einrichtung zu berücksichtigen, die Tages(förder)stätte, die im Folgenden unter dem Fokus der Beschäftigung in den Mittelpunkt rückt.

Tages(förder)stätten

Tagesförderstätten oder Tagesstätten richten sehr niederschwellige Angebote an Personen, für welche die Anforderungen der Werkstätten für Menschen mit Behinderungen zu hoch sind (vgl. Gühne, Riedel-Heller & Kupka 2020) und die zugleich „erwerbsunfähig, arbeitslos oder berentet sind“ (Schröder & Winkler 1998, 147); diese Einrichtungen sind als Facette der teilstationären gemeindepsychiatrischen Versorgung einzuordnen (vgl. Lübeck 2017, 12). Tagesförderstätten nehmen „psychisch kranke Menschen, seelisch behinderte Menschen und von einer solchen Behinderung bedrohte Menschen“ in Anspruch (Bezirk Unterfranken 2017, 16). Insgesamt gibt es

nach Angaben von Gühne et al. in Deutschland etwa 14.000 Plätze in solchen Einrichtungen (vgl. 2020, o. S.).

Das hier vorgehaltene Angebot zielt auf die Tagesstrukturierung mittels unterschiedlicher Angebote ab, welche sowohl die Bereiche Arbeit als auch Freizeit umfassen (vgl. etwa Psychiatrienetz o. J.). Dabei erhalten die Teilnehmenden kein Arbeitsentgelt und gelten daher auch nicht als erwerbstätig (vgl. Lelgemann 2009, 225 ff.; Gühne, Riedel-Heller & Kupka 2020), haben jedoch die Möglichkeit einer „Zuverdienstmöglichkeit".

Der für diesen Kontext interviewte Praxisexperte arbeitet als Ergotherapeut seit langer Zeit in einer Tagesförderstätte; er bestätigt diese Grundaspekte und versteht seine Einrichtung als das niederschwelligste verstetigte Angebot außerhalb eines klinischen stationären Settings. Für die Klientinnen und Klienten erfordert die Teilnahme eine Regelmäßigkeit inklusive einer Anwesenheitspflicht an mindestens drei Tagen pro Woche für jeweils mindestens vier Stunden. Die arbeitstherapeutisch ausgerichtete Beschäftigungsmöglichkeit im Umfang von maximal vier bis fünf Stunden pro Woche erfolgt in Kooperation mit einem mittelständischen Unternehmen, dessen Vergütung in Form eines „Therapieanreizes" in Höhe von wenigen Euro pro Stunde vollständig an die Klientinnen und Klienten weitergegeben wird.

Bundesweit finden sich keine einheitlichen Standards oder propädeutischen Konzepte für diese Einrichtungsform; stattdessen eröffnet sich eine große Bandbreite an regional diversifizierten Angebotsstrukturen. Dies zeigte auch eine Evaluationsstudie älteren Datums, die gleichzeitig typische Merkmale von Tagesförderstätten beschreibt (vgl. Schröder & Winkler 1998): Dabei wurde deutlich, dass Tagesförderstätten im Schnitt über 15 Plätze verfügen und dort im Besonderen sowohl Sozialarbeiter:innen und auch Ergotherapeutinnen und -therapeuten arbeiten (vgl. ebd., 146). Neuere Übersichten zeigen, dass diese Einrichtungen durchaus auch höhere Kapazitäten mit bis zu 50 Plätzen aufweisen (vgl. Bezirk Unterfranken 2017, 41 ff.). Der Praxisexperte bestätigt ebenfalls diese konzeptionelle Ausrichtung und betont die Zielsetzung einer langfristigen, verstetigten Teilnahme der Klientinnen und Klienten an den Angeboten der Einrichtung; es versteht sich daher nicht als ein Überbrückungsangebot. Entsprechend stellen längerfristig ausgerichtete Elemente wie die „Arbeits- und Beschäftigungstherapie, Tagesstrukturierung, Lebenspraktisches Training [sic!] Freizeitaktivitäten sowie die Förderung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten" (Schröder & Winkler 1998, 146) Kernaspekte dieser Einrichtungen dar. Ein Wochenplan strukturiert die verschiedenen Bausteine (vgl. ebd., 146 f.).
Damit reklamieren die Einrichtungen im Grunde keine rehabilitative Ausrichtung im Hinblick auf Erwerbsarbeit für sich – einzelne Arbeiten sprechen jedoch von einem „Selbstanspruch nach beruflicher Rehabilitation" (Uhlig 2016, 78). Es ist strittig, ob Tagesförderstätten ihre Klientinnen und Klienten zumindest zur Teilnahme an einer Werkstätte befähigen sollten – oder ob sie selbst bereits eine Form der Teilhabe darstellen, wenn sie sich dem Sozialraum öffnen (vgl. Becker 2012; auch Lelgemann 2009, 225 ff.). Der interviewte Praxisexperte bestätigt, dass seine Einrichtung keine rehabilitative Intention für den Bereich Erwerbsarbeit postuliert; er betont vielmehr

das rehabilitative Anliegen im Sinne des sozialen Kontakts und der Tagesstrukturierung. Hierzu gehören auch Angebote im Bereich persönlicher Interessen wie Ausflüge, Sport, Kochen oder kreatives Gestalten. Außerdem sind beständige Gesprächsangebote, ein Bezugsklientensystem und Kriseninterventionen Teil des Angebots. Er beschreibt jedoch auch Übertritte in Werkstätten für Menschen mit Behinderung, wenn Klientinnen und Klienten in der Tagesförderstätte zusehends unterfordert sind.

Laut Schröder und Winkler verbessern diese Einrichtungen „durch das vorhandene Arbeitsangebot objektiv die Beschäftigungssituation, darüber hinaus aber auch die subjektive Bewertung dieses Lebensbereichs für einen Großteil der Befragten" (1998, 151). Auch aktuellere, qualitative Befunde kommen zu dem „Ergebnis, dass die große Mehrheit der Befragten Veränderungen in ihrem Leben bzw. an ihrem Zustand wahrnimmt (bzgl. Tagesstrukturierung und sozialer Eingebundenheit), sich die Befragten wohlfühlen und weniger Krankheitsrückfälle mit Klinikaufenthalt berichtet werden" (Lübeck 2017, 14). Diese Ergebnisse können als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die eingangs erwähnten positiven Funktionen von Erwerbsarbeit auch jenseits dieser zum Tragen kommen und über entsprechend institutionalisierte Angebote erfahren werden; gerade der geregelte Tagesablauf sowie die soziale Eingebundenheit sind hierbei wohl von großer Relevanz. Die Tagesförderstätte bietet den Klientinnen und Klienten dabei auch einen Treffpunkt, „wo sie Menschen mit ähnlichen Problemen und Lebenssituationen treffen können" (Schröder & Winkler 1998, 152; vgl. auch Lübeck 2017, 14).

Weiterhin kann, eine entsprechende kooperative Ausrichtung der Einrichtung vorausgesetzt, der Kontakt zwischen sonst eher zurückgezogen lebenden Erwachsenen mit psychischer Erkrankung und dem sozialen Umfeld verbessert und somit einer weiteren Stigmatisierung begegnet werden (vgl. Stadler 2010, 265).

Problematische Aspekte liegen jedoch in einer ausbleibenden Verbesserung der finanziellen Situation (vgl. Schröder & Winkler 1998, 152). Des Weiteren wird bisweilen die „Monotonie der Arbeit" (ebd., 149) kritisiert. Im Gegensatz dazu beschreibt der Praxisexperte das Arbeitsangebot als interessanter und abwechslungsreicher als dasjenige in Werkstätten. Uhlig (2016) konstatiert weiterhin eine „resignative Stimmung bezüglich der beruflichen Rehabilitation" (ebd., 77), sodass die Teilnehmer:innen kaum davon ausgehen, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zurückzukehren (vgl. ebd.). Dies dürfte in Anbetracht der immensen Belastungen der Zielgruppe kaum überraschen, zeigt andererseits jedoch den Wunsch nach regulärer Teilhabe am Arbeitsleben an.

Fazit: Teilhabe an (Erwerbs-)Arbeit und Teil-Sein von Gesellschaft

Der „Zugang zur Arbeit hat ... für psychisch erkrankte Menschen oberste Priorität" (Krasselt, Stengler & Steinberg 2020, 273) – vor allem aufgrund der spezifischen Funktionen der Teilhabe an eben diesem Lebensfeld. Der Zugang zur Erwerbsarbeit ist aber aus mannigfachen Gründen heraus deutlich erschwert (vgl. ebd.; Kupka & Gühne 2020; Kobelt et al. 2009; Storck & Plößl 2015). Alternative Beschäftigungsfelder finden sich in unterschiedlichen Formen, wobei vor allem institutionalisierte Ange-

bote diskutiert werden. Bürgerschaftliches Engagement und Haushaltsarbeit rücken hingegen deutlich in den Hintergrund, obwohl diese hinsichtlich des Tätigseins bedeutsam sein dürften (vgl. APK 2004, 25 f.). Die sozialrechtliche Diversifizierung des Hilfesystems erschwert für die Forschung die Identifizierung der Zielgruppe und damit zugleich auch die systematische Analyse des Feldes; eine stringente Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bedarfen ist auf dieser Basis kaum möglich; übergreifende Theorie- und Konzeptentwicklungen werden erschwert.

Konsequenzen für Forschung wie auch rehabilitative Praxis ergeben sich daraus in zweifacher Hinsicht:

- Präventiv sind Maßnahmen zur Verbesserung psychischer Gesundheit am Arbeitsplatz (vgl. Gumplmaier & Jäger 2018, 201 ff.) zu priorisieren. Dabei wären beispielsweise risikobehaftete individuelle Entwicklungsprozesse der „doppelten Entgrenzung" (Jurczyk & Szymenderski 2012) – Entgrenzung von Arbeitswelt und Familie – frühzeitig zu erkennen und diesen gegenzusteuern. Beim Eintritt von (Erwerbs-)Arbeitslosigkeit ist es notwendig, „Maßnahmen für arbeitslose Menschen so zu gestalten, dass sie möglichst viele der latenten Funktionen der Erwerbsarbeit beinhalten, um so die psychische Gesundheit zu stabilisieren" (Paul & Zechmann 2019, 494). Dabei ist das Augenmerk vor allem auf das frühzeitige Erkennen von Belastungsmomenten zu lenken (Oschimansky et al. 2017).
- Rehabilitativ bedarf es einer grundlegenden Vernetzung bestehender Systeme, jenseits von eventuell wahrgenommenen sozialrechtlichen Barrieren. Dabei wird auch weiterhin ein Bedarf an institutionalisierten Beschäftigungsangeboten gegeben sein; diese gälte es u. a. hinsichtlich ihrer spezifischen Funktionen systematisch zu erforschen und in Verbindung mit theoretischen Grundlegungen stärker konzeptionell zu fundieren. Zur Orientierung im Angebotsportfolio bedarf der Einzelne unter Umständen eines Lotsen oder „Kümmerers" (vgl. Wabnitz et al. 2017). Tätigkeiten im häuslichen Umfeld sowie bürgerschaftliches Engagement sind hierbei explizit zu berücksichtigen. Auch Übergänge in Erwerbsarbeit – auf Basis von temporären und/oder geringfügigen Beschäftigungsphasen – sind kontinuierlich mitzudenken. Ein Einstieg über den „sozialen Arbeitsmarkt" (§ 16i, SGB II) kann hier ein mögliches hilfreiches Versatzstück bilden (Kupka & Gühne 2021).

Perspektivisch können von den skizzierten Veränderungsszenarien in der Arbeitswelt auch Impulse im Hinblick auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von bürgerschaftlichem Engagement, Familienarbeit und auch Erwerbsarbeit ausgehen, die als gleichwertig und gleich wichtig eingestuft werden (vgl. Arnold u. a. 2016, 87 f.; Fayard 2021). Eine „Tätigkeitsgesellschaft" könnte sich konstituieren, „in der Menschen das geben, was sie haben und das bekommen, was sie brauchen, eine Gesellschaft, in der jeder zum Gelingen des Ganzen beiträgt durch das, was er hat und was er kann" (Dettling 2000, 211). Dies wäre u. a. für die betrachtete Zielgruppe besonders bedeutsam: Ihnen eröffnet sich einerseits die Teilhabe an unterschiedlichen Formen der Arbeit; sie sind aber zugleich Teil einer Arbeitsgesellschaft, die sich eben nicht zentral über Erwerbs-

arbeit definiert, sondern über die Anerkennung individuell unterschiedlicher, aber gleich bedeutsamer Arbeitspraktiken (vgl. Kardorff 2014).

Literatur

Aktion Psychisch Kranke e. V. (2004) (Hrsg.): Individuelle Wege ins Arbeitsleben. Abschlussbericht zum Projekt „Bestandsaufnahme zur Rehabilitation psychisch Kranker". Bonn.

Albert, M. et al. (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Weinheim.

Arling, V. & Spijkers, W. (2019): Berufliche Rehabilitation in Deutschland. In: Kauffeld, S. & Spurk, D. (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Wiesbaden, 687–710.

Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen.

Becker, H. (2012): Arbeit, Inklusion und der Sozialraum von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. Arbeitsweltbezogene Teilhabe durch Tagesstätten. In: Teilhabe 51, 127–133.

Bezirk Unterfranken (2017): Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung in Unterfranken. https://www.bezirk-unterfranken.de/m_12147 [Abruf vom 09.12.2021].

Bode, I. (2018): Arbeit im gemeinnützigen und informellen Sektor. In: Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, 801–824.

Bosch, G. (2018): Strukturen und Dynamik von Arbeitsmärkten. In: Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, 325–360.

Brücker, H., Klinger, S., Möller, J. & Walwei, U. (Hrsg.) (2012): Handbuch Arbeitsmarkt 2013: Analysen, Daten, Fakten. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland – Monatsbericht, Juli 2021. Nürnberg.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Weissbuch Arbeiten 4.0. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021a): Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021b): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin.

DAK Gesundheit (Hrsg.) (2021): DAK-Gesundheitsreport 2021. Hamburg.

Dengler, K. (2019): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern. IAB-Stellungnahme 2/2019. Nürnberg.

Dettling, W. (2000): Diesseits und Jenseits der Erwerbsarbeit. In: Kocka, J. & Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M., 202–214.

Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.) (2018): Rentenversicherung in Zeitreihen. DRV-Schriften Band 22. Berlin.

Engelbach, U. & Haubl, R. (2017): Erwerbsarbeit im Dienste der Selbstheilung. In: Alsdorf, N. et al. (Hrsg.): Psychische Erkrankungen in der Arbeitswelt. Bielefeld, 119–144.
Engels, D. (2016): Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. Bonn.
Fayard, A. L. (2021): Notes on the meaning of work: Labor, work, and action in the 21st century. In: Journal of Management Inquiry 30 (2), 207–220.
Freiling, T. & Porath, J. (2020): Digitalisierung des Lernens – Implikation für die berufliche Bildung. In: Freiling, T. et al. (Hrsg.): Zukünftige Arbeitswelten. Wiesbaden, 205–226.
Frey, C. B. & Osborne, M. (2013): The future of employment. University of Oxford.
Geissler, B. (2018): Haushaltsarbeit und Haushaltsdienstleistungen. In: Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, 767–800.
Geis-Thöne, W. (2021): Mögliche Entwicklungen des Fachkräfteangebots bis zum Jahr 2040: Eine Betrachtung der zentralen Determinanten und Vorausberechnung. IW-Report 11/2021. Köln.
Gühne, U., Riedel-Heller, S. & Kupka, P. (2020): Wie sich psychische Erkrankungen auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt auswirken – ein Überblick. (Serie „Psychisch Erkrankte im SGB II: Situation und Betreuung“). In: IAB-Forum, 25.08.2020, o. Sz.
Gumplmaier, H. & Jäger, M. (2018): Arbeitslosigkeit und psychische Gesundheit. In: Kawhol, W. & Rössler, W. (Hrsg.): Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention – Ein Handbuch. Stuttgart, 191–206.
Helmrich, R. & Zika, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld.
Huisinga, R. & Lisop, I. (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.
Inez Weller, S. (2020): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen bei Beschäftigten mit Behinderung. In: Ziegler, B. & Tenberg, R. (Hrsg.): Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Bonn, 110–127.
Jacobi, F., Kunas, S. F., Annighöfer, M. L., Sammer, S., Götz, T. & Gerlinger, G. (2019): Versorgungs- und Hilfesysteme für Menschen mit psychischen Erkrankungen und psychosozialem Hilfebedarf in Deutschland. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 609–626.
Jahoda, M. (1983): Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Weinheim.
Jurczyk, K. & Szymenderski, P. (2012): Belastungen durch Entgrenzung – Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, 89–106.
Kardorff, E. (2014): Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2, 2–15.
Knieps, F. & Pfaff, H. (Hrsg.) (2021): Krise. Wandel. Aufbruch. BKK Gesundheitsreport 2021. Berlin.

Kobelt, A., Grosch, E., Hesse, B., Gebauer, E. & Gutenbrunner, C. (2009): Wollen psychisch erkrankte Versicherte, die eine befristete Rente wegen voller Erwerbsminderung beziehen, wieder ins Erwerbsleben eingegliedert werden? In: PPmP-Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie 59 (7), 273–280.

Kocka, J. & Offe, C. (2000): Einleitung. In: Kocka, J. & Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M., 19–22.

Köhler, C., Barteczko, S., Schröder, S. & Bohler, K. F. (2014): Der Arbeitskraftunternehmer ist tot – es lebe der Arbeitskraftunternehmer! Anmerkungen zur Frage der Selbstvermarktung abhängig Beschäftigter. In: AIS-Studien 7 (1), 109–125.

Konle-Seidl, R. (2016): Integration arbeitsmarktferner Personen im Ländervergleich. Kein Patentrezept in Sicht. IAB-Kurzbericht 1/2016. Nürnberg.

Konrad, A. (2018): Arbeitstherapie/klinische Arbeitstherapie. In: Kawhol, W. & Rössler, W. (Hrsg.): Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention – Ein Handbuch. Stuttgart, 275–291.

Kranert, H.-W., Stein, R. & Riedl, A. (2021): Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne. Bielefeld.

Krasselt, A., Stengler, K. & Steinberg, H. (2020): Berufliche Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen: gestern und heute eine Herausforderung. In: Psychiat. Prax 47 (5), 273–280.

Kronauer, M. (2017): Arbeit, Exklusion und Ungerechtigkeit. In: Misselhorn, C. & Behrendt, H. (Hrsg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Stuttgart, 229–238.

Kruppe, T. et al. (2019): Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. IAB-Stellungnahme 1/2019. Nürnberg.

Kupka, P. & Gühne, U. (2021): Das Teilhabegesetz im SGB II. Arbeitsmarktpolitik (auch) für psychisch kranke Menschen? In: Psychiat Prax 48 (1), 5–7.

Kupka, P., Gühne, U., Popp, S. & Riedel-Heller, S. (2021): Für die meisten psychisch kranken Menschen hat Arbeit einen hohen Stellenwert. IAB-Forum. https://www.iab-forum.de/fuer-die-meisten-psychisch-kranken-menschen-hat-arbeit-einen-hohen-stellenwert/ [Abruf vom 09.12.2021].

Lelgemann, R. (2009): Leben ohne Erwerbsarbeit – zur Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen in einer Arbeitsgesellschaft. In: Stein, R. & Orthmann Bless, D. (Hrsg.): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler, 214–236.

Lübeck, D. (2017): Tagesstätten und Wirkungsforschung. In: Soziale Psychiatrie (4), 12–15.

Mandemakers, J. & Monden, C. (2013): Does the effect of job loss on psychological distress differ by educational level? In: Work, employment and society 27 (1), 73–93.

Matthes, B. et al. (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung. IAB-Stellungnahme 11/2019. Nürnberg.

Oschmiansky, F., Popp, S., Riedel-Heller, S., Schwarzbach, M., Gühne, U. & Kupka, P. (2017): Psychisch Kranke im SGB II: Situation und Betreuung. IAB Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 14. Nürnberg.
Paul, K. & Moser, K. (2009): Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. In: Journal of Vocational Behavior 74, 264–282.
Paul, K. & Zechmann, A. (2019): Arbeitslosigkeit und Gesundheit. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 487–496.
Psychiatrienetz (o. J.): Tagesstätte, Kontakt & Beratungsstellen. https://www.psychiatrie.de/gemeindepsychiatrie/alltagshilfen/tagesstaettenkontakt-beratungsstellen.html [Abruf vom 09.12.2021].
Ralf Tebest, R., Bergholz, A. & Stock, S. (2019): Inanspruchnahme von Versorgungsleistungen des deutschen Gesundheitssystems. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 547–559.
Richter, D., Eikelmann, B. & Reker, T. (2006): Arbeit, Einkommen, Partnerschaft: Die soziale Exklusion psychisch kranker Menschen. In: Das Gesundheitswesen 68 (11), 704–707.
Sabatella, F. & Mirer, A. (2018): Arbeitslosigkeit und psychische Belastung. In: Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Wiesbaden, 59–73.
Schröder, A. & Winkler, K. (1998): Tagesstätten für chronisch psychisch kranke Menschen. Ein gemeindepsychiatrischer Beitrag zur Sicherung wohnortnaher Versorgung. Hamburg.
Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B. J. & Frey, A. (2019): Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In: Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B. J. & Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, 9–16.
Stadler, S. (2010): Einstellungen und Soziale Distanz gegenüber psychisch Kranken. Positive Wirkung sozialer Kontakte im Umfeld einer gemeindepsychiatrischen Tagesstätte im Vergleich zu einer Kontrollregion. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie 58 (4), 265–273.
Standing, G. (2014): Understanding the precariat through labour and work. In: Development and change 45 (5), 963–980.
Storck, J. & Plößl, I. (Hrsg.) (2015): Handbuch Arbeit: Wie psychisch kranke Menschen in Arbeit kommen und bleiben. Bonn.
Stroot, I. (2010): Neue Anforderungen in der „einfachen Arbeit“ und ihre Bewältigung. In: Wuttke, E. et al. (Hrsg.): Dimensionen der Berufsbildung. Leverkusen, 59–70.
Techniker Krankenkasse (TKK) (Hrsg.) (2021): Gesundheitsreport 2021. Hamburg.
Tebest, R., Bergholz, A. & Stock, S. (2019): Inanspruchnahme von Versorgungsleistungen des deutschen Gesundheitssystems. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 547–560.
Uhlig, T. D. (2016): Einfall der Professionalität. Teilnehmende Beobachtungen in einer sozialpsychiatrischen Tagesstätte. In: Journal für Psychologie 24 (2), 71–95.

Unger, T. & Krause, D. (2014): Psychische Erkrankungen, Arbeitsunfähigkeit und Erwerbsminderungsrente – Häufigkeit, Folgen und Kosten. In: Klein-Heßling, J. & Krause, D. (Hrsg.): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Heidelberg, 21–34.

Wabnitz, P., Hemkendreis, B., Ostermann, S., Kronmüller, K.-T., Erdsiek, R. & Nienaber, A. (2017): Gesundheitscoach – Niedrigschwellige Begleitung von psychisch belasteten Arbeitslosengeld II-Empfängern: Darstellung des Gütersloher Pilotprojekts. DOI: https://doi.org/10.1055/s-0043-119066 [Abruf vom 09.12.2021].

Wahle, M. & Walter, M. (2013): Beruf, Beruflichkeit, Berufsbildung. In: bwp@ Spezial, 1–12.

Zenger, M., Brähler, E., Berth, H. & Stöbel-Richter, Y. (2010): Der Einfluss von Arbeitslosigkeit auf die psychische Gesundheit – Ergebnisse einer Repräsentativerhebung. In: ZPPM Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin 8 (2), 59–68.

Zika, G. et al. (2019): BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. IAB-Forschungsbericht 5/2019. Nürnberg.

5 Perspektivwechsel: Psychische Belastungen beim Bildungspersonal des dualen Systems

5.1 Zwischen Macht und Vertrauen: beziehungsbezogene Belastung beim Übergang in den Lehrberuf

Tobias Kärner, Karin Heinrichs, Julia K. Weiss & Matthias Bottling

Hintergrund und Zielstellung des Beitrags

Der Beziehungsaspekt bestimmt den Inhaltsaspekt (Watzlawick, Beavin & Jackson 2011). Diese Grundregel kommunikativer Prozesse gilt im pädagogischen Bereich nicht nur für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern und ihren Seminarlehrkräften (je nach Land bzw. Bundesland auch als Mentor:in, Ausbildungslehrkraft oder Praktikumslehrkraft bezeichnet). Im Allgemeinen wird das Referendariat, welches von Terhart (2000, 17) einst als der „vergessene Teil der Lehrerbildung" bezeichnet wurde, von Referendarinnen und Referendaren mitunter als „eine Zeit voller Anpassungen, Belastungen, Ambivalenzen und Konfliktpotentiale[n]" (Schubarth, Speck & Seidel 2007, 20) erlebt. Dies liegt nicht zuletzt an der als belastend empfundenen Abhängigkeit von den Ausbildenden, welche für eine erfolgreiche Ausbildung im Rahmen der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung eine zentrale Rolle spielt (Kärner, Goller, Bonnes & Maué 2022; Weiß, Schlotter & Kiel 2014; Wernet 2009). Seminarlehrkräfte, die u. a. Seminarveranstaltungen leiten und für die Betreuung der Referendarinnen und Referendare zuständig sind, sollen in ihrer *Doppelfunktion* die Lehramtsanwärter:innen einerseits beratend unterstützen und fördern; andererseits fungieren sie als bewertende und beurteilende Instanz, was von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern nicht selten als ambivalent und in Folge belastend erlebt wird (Drüge, Schleider & Rosati 2014; Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Košinár 2013; Prengel 2019; Warwas, Neubauer & Panzer 2016; Weiß, Schlotter & Kiel 2014). Die subjektiv wahrgenommene Belastung kann sich hierbei in physischen und psychischen Symptomen äußern und hat, je nach Ausprägung des Belastungserlebens und des Umgangs mit spezifischen Belastungssituationen, Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (angehender) Lehrpersonen (Dicke et al. 2016; Kärner, Bottling, Friederichs & Sembill 2021; Schmidt, Klusmann & Kunter 2016; Van Dick & Stegmann 2013; Warwas, Neubauer & Panzer 2016).

Aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive heraus erscheint die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendarinnen und Referendaren und ihren Seminarlehrkräften als ein wichtiger Analysefokus, der bisher in der Forschung nur wenig Beachtung fand (z. B. Kärner, Bonnes, Maué, Goller & Schmidt 2021). Wie auch bspw. im Rahmen von Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen zu beobachten (z. B. Helsper 2004), spiegeln sich auch in der in diesem Beitrag betrachteten Beziehung institutionalisierte Machtasymmetrien zwischen den betrachteten Beziehungspartnerinnen und -partnern und daraus entstehende Abhängigkeitsverhältnisse wider. Im *Spannungsfeld* von Machterhalt auf der einen Seite und der Suche nach Autonomie auf der anderen Seite besteht eine zentrale Herausforderung für Referenda-

rinnen und Referendare darin, *Balancen* zwischen wahrgenommenen externalen Erwartungen und gewollter Erwartungserfüllung sowie zwischen eigenen Bedürfnissen und externen Anforderungen zu suchen und zu finden (Kärner, Bottling, Friederichs & Sembill 2021; Sembill & Kärner 2018).

Vor diesem Hintergrund gehen wir der Frage nach charakteristischen Beziehungskonstellationen zwischen Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärtern und ihren Seminarlehrkräften nach. Auf Grundlage der Daten von insgesamt 143 (angehenden) Lehrpersonen werden mittels latenter Klassenanalyse spezifische Beziehungsprofile identifiziert, welche u. a. anhand der wahrgenommenen beziehungsbezogenen Zufriedenheit sowie Belastung miteinander verglichen werden. Nachfolgend werden Merkmale der professionellen pädagogischen Beziehung inhaltlich bestimmt, bevor die Ergebnisse der empirischen Untersuchung berichtet und abschließend diskutiert werden.

Indikatoren der Beziehungsqualität zwischen Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärtern und ihren Seminarlehrkräften

Ausgangspunkt der Beschreibung der Beziehungscharakteristika stellen die für die Lehrprofessionalität konstitutiven Antinomien nach Helsper (2004) dar, welcher pädagogisches Handeln sowie pädagogische Beziehungsgestaltung in Spannungsfeldern hinsichtlich Nähe versus Distanz, Machtsymmetrie versus -asymmetrie, Vertrauen versus Misstrauen sowie Autonomie versus Heteronomie beschreibt (siehe auch Kärner, Goller, Bonnes & Maué 2022). Hierauf aufbauend lassen sich die folgenden Beziehungsmerkmale identifizieren: Macht, Ambivalenz, Transparenz, Fairness und Vertrauen.

Im Allgemeinen kann *Macht* im psychologischen Sinne als die relative Fähigkeit eines Individuums verstanden werden, den Zustand anderer Personen zu verändern, indem es Ressourcen zur Verfügung stellt oder zurückhält oder Strafen verhängt (Keltner, Gruenfeld & Anderson 2003, 265, übersetzt durch TK). Bezogen auf das Referendariat, welches durch hierarchische und mitunter auch autoritäre Strukturen geprägt ist (Munderloh 2018; Schubarth, Speck & Seidel 2007), sind Referendarinnen und Referendare tendenziell ungleichen Machtverhältnissen ausgesetzt. So berichtet etwa Heinrich (2011, 19), dass sie sich im Studienseminar einer „unbegrenzten Macht“ ausgeliefert fühlte, welche auf „unbedingte Fügsamkeit“ abzielte. Für Wernet (2009) ist die eigentliche Problematik der Ausbildungsverhältnisse in einer inhärenten Anpassungs- und Unterwerfungslogik begründet, in deren Sinne die Seminarlehrkraft Lehramtsanwärter:innen nicht als angehende Kolleginnen und Kollegen betrachtet, sondern vielmehr hierarchisch zurückversetzt, als seien sie Schüler:innen (zsf. Schmidt 2019). Die Instrumentalisierung von Emotionen (z. B. Angst, Scham) im Rahmen von Definitions- und Sanktionsprozessen und die Tabuisierung entsprechender Machtstrukturen dürften einen wesentlichen Beitrag zur institutionalisierten Festigung und Reproduktion entsprechender Machtasymmetrien leisten (Cho & Keltner 2020; Sembill & Kärner 2020).

Die Doppelrolle der Ausbildungslehrkräfte als Berater:in und Beurteiler:in impliziert zum einen den Anspruch an eine idealerweise symmetrisch ausgeprägte Beziehung, zum anderen eine Abhängigkeit der Referendarinnen und Referendare von diesen (Prengel 2019). Diese Doppelrolle birgt wiederum die Gefahr von Interrollenkonflikten und es kann zu simultanem Auftreten inkompatibler Kognitionen, Emotionen und Intentionen kommen (vgl. Ziegler 2010). Die angehenden Lehrkräfte können *Ambivalenzen* wahrnehmen, wenn sie mit ein und derselben Person in Interaktionen Geringschätzung und Verletzung, aber auch Wertschätzung erleben (vgl. Prengel 2019). Ambivalenzen werden nach divergierenden Bewertungen als „gut-schlecht" oder „positiv-negativ" wahrgenommen (Ziegler 2010). Ausbildungslehrkräfte sind deshalb gefordert, eine „Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit [herzustellen], wobei sich diese sogenannten Verpflichtungsaspekte widersprechen [können]" (Oser 1996, 236). Diesen (latenten) Konflikten mit Transparenz zu begegnen kann hilfreich sein.

Transparenz bezogen auf die Beziehung zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar:in bedeutet zum einen die Möglichkeit, Konflikte und Sorgen, insbesondere erlebte Unklarheiten und Ungerechtigkeiten beiderseits ansprechen zu können, und zum anderen für Fragen und Kritik offen zu sein (Abs, Döbrich, Gerlach-Jahn & Klieme 2009; Munderloh 2018). Mit Blick auf die Beurteilungsfunktion der Seminarlehrkraft bedeutet Transparenz, die Beurteilungsmaßstäbe im Vorfeld bekanntzugeben sowie Referendarinnen und Referendare durch konstruktives Feedback im Prozess ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Transparenz ist ein möglicher Weg, Ungerechtigkeit vorzubeugen, indem Maßstäbe nicht nur offengelegt, sondern zudem systematisch, adäquat und damit gerecht angewendet werden (Munderloh 2018; Kärner, Bonnes & Schölzel 2019).

Fairness stellt in diesem Zusammenhang einen weiteren Indikator von Beziehungsqualität im pädagogischen Kontext dar. Dies zeigt bereits die Forschung zu Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen. Die Mehrheit der Lehrpersonen sieht in Gerechtigkeit einen Wert, der ihr professionelles Handeln leiten sollte (Donat, Radant & Dalbert 2017; Schweer, Thies & Lachner 2017). Und auch die Lernenden beschreiben gute Lehrkräfte als gerecht (Donat, Radant & Dalbert 2017; Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Übertragen auf den Vorbereitungsdienst lässt sich vermuten, dass auch die angehenden Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst von ihren Ausbildungslehrkräften gerechtes Verhalten erwarten. Dies kann sich nicht nur in fairen Beurteilungen zeigen, sondern auch darin, dass Macht nicht ausgenutzt und auf der Beziehungsebene ein konstruktiver Umgang auf Augenhöhe trotz hierarchischer Strukturen gefunden wird, wenn den Referendarinnen und Referendaren in der Ausbildung Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden und sie sich in der Rolle als angehende Lehrkraft und als Person wertgeschätzt fühlen (vgl. Heid 1992).

Ein weiteres Kriterium zur Kennzeichnung professioneller pädagogischer Beziehungen im Lehr-Lern-Kontext ist *Vertrauen*. Der Forschung zu Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen folgend wird das Vertrauen von Lernenden gegenüber der Lehrperson durch unterstützendes, zugängliches, respektvolles und aufrichtiges Ver-

halten gestärkt, wobei neben der fachlichen Hilfe insbesondere der persönlichen und auf Reziprozität beruhenden Zuwendung den Lernenden gegenüber eine große Bedeutung zukommt (Schweer 2012). Übertragen auf die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung wäre eine vertrauensvolle Beziehung für einen gelungenen Beratungsprozess, indiziert über Authentizität, gegenseitige Wertschätzung und Empathie, wesentlich (Bovet & Frommer 2001; Schulte 2008). Insbesondere die letztgenannten beiden Kriterien sind gut in symmetrischen Beziehungen zu realisieren; schwieriger ist dies dagegen, wenn durch die Beurteilendenrolle der Seminarlehrkraft die Beziehung autoritäre Züge aufweist (Forster-Heinzer & Oser 2020). Durch einen konstruktiven Umgang mit diesen Ambivalenzen lässt sich jedoch der Aufbau des Vertrauens der angehenden Lehrkraft fördern, indem die Ausbildungslehrkraft Vertrauensvorleistungen erbringt, z. B. wie bereits oben aufgezeigt durch transparentes und offenes Verhalten (vgl. Heinrich 2011; Schweer 2012; Wernet 2009).

Methode

Datenerhebung und Stichprobe

Mit dem Ziel, charakteristische Beziehungskonstellationen zwischen Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärtern und ihren Seminarlehrkräften empirisch zu identifizieren, wurden 143 angehende sowie bereits ausgebildete Lehrpersonen (73 weiblich, 70 männlich; Ø Alter: 33,1 Jahre, $SD = 5.4$; $Min. = 25$, $Max. = 47$) zur professionellen Beziehung zu ihren (ehemaligen) Seminarlehr- bzw Ausbildungskräften sowie zur beziehungsbezogenen Belastung und Zufriedenheit mittels eines Online-Fragebogens befragt. Der Link zum Fragebogen wurde über Mailinglisten sowie einschlägige Foren im Internet verfügbar gemacht.[1]

Ungefähr drei Viertel der Stichprobe war zum Zeitpunkt der Erhebung an einer beruflichen Schule tätig, davon 63,6 Prozent an bayerischen und 30,8 Prozent an baden-württembergischen Schulen. 62 Personen befanden sich im Referendariat, 81 Personen hatten das Referendariat bereits abgeschlossen.

Operationalisierung der Variablen

Das Fragebogeninstrument zur Einschätzung der professionellen pädagogischen Beziehung zur Seminarlehrkraft wurde aus Kärner, Bonnes, Maué, Goller und Schmidt (2021) entnommen und um Items zur wahrgenommenen beziehungsbezogenen Macht ergänzt. Die folgenden fünf Beziehungsdimensionen wurden mittels Likert-Skalen von 1 = „trifft nicht zu" bis 6 = „trifft voll zu" mit jeweils vier Items abgefragt:

- *Macht*: $\alpha = 0.861$, $M = 3.20$, $SD = 1.35$, z. B. „Meine Seminarlehrkraft ließ mich ihre Machtposition spüren."
- *Ambivalenz*: $\alpha = 0.743$, $M = 3.10$, $SD = 1.30$, z. B. „Ich freute mich, wenn meine Seminarlehrkraft mich unterstützte, aber gleichzeitig ärgerte ich mich darüber, dass ich von ihr abhängig war."

1 Der vorliegende Beitrag baut auf bereits publizierten Studien auf. Entsprechende Hintergrundinformationen zur inhaltlichen Thematik finden sich in Kärner, Goller, Bonnes und Maué (2022), Informationen zur Datenerhebung der vorliegenden Studie sowie zur Instrumentenentwicklung in Kärner, Bonnes, Maué, Goller und Schmidt (2021).

- *Transparenz*: $\alpha = 0.914$, $M = 4.71$, $SD = 1.19$, z. B. „Meine Seminarlehrkraft kommunizierte klar, welche Kompetenzen ich beherrschen müsse."
- *Fairness*: $\alpha = 0.917$, $M = 5.12$, $SD = 1.11$, z. B. „Meine Seminarlehrkraft behandelte mich fair."
- *Vertrauen*: $\alpha = 0.891$, $M = 4.23$, $SD = 1.34$, z. B. „Vor meiner Seminarlehrkraft konnte ich zugeben, dass ich etwas nicht verstanden hatte."

Als Außenkriterien wurden die beziehungsbezogene Zufriedenheit und Belastung sowie die wahrgenommene Doppelfunktion der Seminarlehrkraft mittels der folgenden Einzelitems je anhand einer 7-stufigen Likertskala erfragt.

- *Zufriedenheit*: „Wie zufrieden waren/sind Sie insgesamt mit der Beziehung zu Ihrer Seminarlehrkraft während des Referendariats?" von 1 = „sehr unzufrieden" bis 7 = „sehr zufrieden", $M = 4.92$, $SD = 2.05$.
- *Belastung*: „Wie belastend empfanden/empfinden Sie insgesamt die Beziehung zu Ihrer Seminarlehrkraft während des Referendariats?" von 1 = „gar nicht belastend" bis 7 = „sehr belastend", $M = 3.08$, $SD = 2.08$.
- *Wahrnehmung der Doppelfunktion*: „Wie nahmen/nehmen Sie Ihre Seminarlehrkraft insgesamt wahr?" von 1 = „Berater:in, Coach" bis 7 = „Beurteiler:in, Bewertungsinstanz", $M = 4.15$, $SD = 1.73$.

Analysevorgehen

Um auf der Basis der erhobenen Daten unterschiedliche Gruppen von (angehenden) Lehrpersonen zu identifizieren, welche sich bezüglich ihrer Wahrnehmung der Beziehung zur Seminarlehrkraft unterscheiden, wählten wir einen personenzentrierten Ansatz und griffen auf eine latente Klassenanalyse zurück, welche mittels Mplus 8.4 (Muthén & Muthén 1998–2017) durchgeführt wurde. Derartige typologische Ansätze sind in der erziehungswissenschaftlich-psychologischen Forschung weit verbreitet (z. B. Kärner, Bottling, Friederichs & Sembill 2021) und eignen sich gut zur Erforschung von Unterschieden zwischen Gruppen von Personen, welche sich innerhalb einer bestimmten Gruppe bzgl. der betrachteten Merkmale sehr ähnlich sind, sich jedoch möglichst stark von Personen anderer Gruppen unterscheiden.

Empirische Befunde

Im Rahmen der latenten Klassenanalyse wurden unterschiedliche Lösungen ermittelt und entsprechend Tabelle 1 hinsichtlich der jeweiligen Model-fit-Informationen miteinander verglichen. Gemessen an den Likelihood-Ratio-Tests zeigt sich, dass die 2-Clusterlösung gegenüber der 1-Clusterlösung signifikante Verbesserungen aufweist, analog bei der 3-Clusterlösung verglichen mit der 2-Clusterlösung. Die 4-Clusterlösung weist gegenüber der 3-Clusterlösung keine signifikanten Verbesserungen mehr auf, weshalb für die nachfolgenden Auswertungen auf die 3-Clusterlösung referenziert wird.

Tabelle 1: Clusteridentifikation

		Clusteranzahl				
		1	2	3	4	5
Zellenbesetzung	1	143	52	22	6	12
	2		91	74	33	6
	3			47	69	23
	4				35	69
	5					33
Model-fit-Informationen						
No. of free parameters		10	16	22	28	34
LL		–1172.307	–967.924	–892.866	–856.416	–829.728
AIC		2364.614	1967.849	1829.732	1768.831	1727.457
BIC		2394.242	2015.254	1894.915	1851.791	1828.194
ssaBIC		2362.601	1964.628	1825.303	1763.194	1720.612
Entropy		NA[a]	0.927	0.932	0.947	0.944
VLMRT		NA[a]	0.006	0.002	0.072	0.527
aLMRT		NA[a]	0.007	0.003	0.078	0.539
PBLRT		NA[a]	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001

Hinweise: LL = Loglikelihood, AIC = Akaike‘s Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, ssa-BIC = Sample-size adjusted Bayesian Information Criterion, VLMRT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood-Ratio Test (*p*-value), aLMRT = Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood-Ratio Test (*p*-value), PBLRT = Parametric Bootstrap-Likelihood-Ratio Test (*p*-value), [a]Not Available.

In der 3-Clusterlösung zeigen sich drei Personengruppen, welche sich hinsichtlich der erfassten *Beziehungsdimensionen* entsprechend der untenstehenden Tabelle 2 sowie Abbildung 1 unterscheiden. Die (angehenden) Lehrpersonen aus Cluster 1 ($n = 22$, „asymmetrisch-negative Beziehung“) nehmen in der Beziehung zu deren Seminarlehrkräften ein starkes Machtgefälle wahr, einhergehend mit ambivalenten Gefühlen, wenig Vertrauen, Fairness und Transparenz. Im Kontrast nehmen die (angehenden) Lehrpersonen aus Cluster 2 ($n = 74$, „symmetrisch-positive Beziehung“) die Beziehung als vertrauensvoll, fair und transparent und von wenig Macht und Ambivalenz geprägt wahr. Die (angehenden) Lehrpersonen aus Cluster 3 ($n = 47$, „potenziell ausgeglichene, jedoch fragile Beziehung“) bewegen sich hinsichtlich der Skalenausprägungen zwischen den beiden erstgenannten Clustern, weisen jedoch gemessen an den z-standardisierten Werten aus Abbildung 1 tendenziell überdurchschnittliche Werte bei Macht und Ambivalenz sowie tendenziell unterdurchschnittliche Werte bei Transparenz, Fairness und Vertrauen auf.

Hinsichtlich der erlebten Belastung im Referendariat zeigt sich, dass die Personen aus Cluster 1 verglichen mit den Personen aus Cluster 3 sowie Cluster 2 signifikant *mehr Belastung* erleben und *weniger zufrieden* mit den Ausbildungsbedingungen sind. Personen aus Cluster 1 nehmen ihre Seminarlehrkraft eher als *bewertende In-*

stanz und weniger als Berater:in oder Coach wahr. Bei den Personen aus Cluster 2 stellt sich dies genau umgekehrt dar (Tabelle 2). Hinsichtlich der soziodemografischen Angaben zeigen sich *keine* signifikanten Gruppenunterschiede bezogen auf das Alter sowie die Berufserfahrung nach Abschluss des Referendariats (Tabelle 2). Auch zeigen sich keine überzufälligen Clusterunterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung (Pearson Chi-Quadrat = 0.627, $p = 0.731$) sowie des beruflichen Status (zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat vs. Referendariat zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen; Pearson Chi-Quadrat = 1.099, $p = 0.577$).

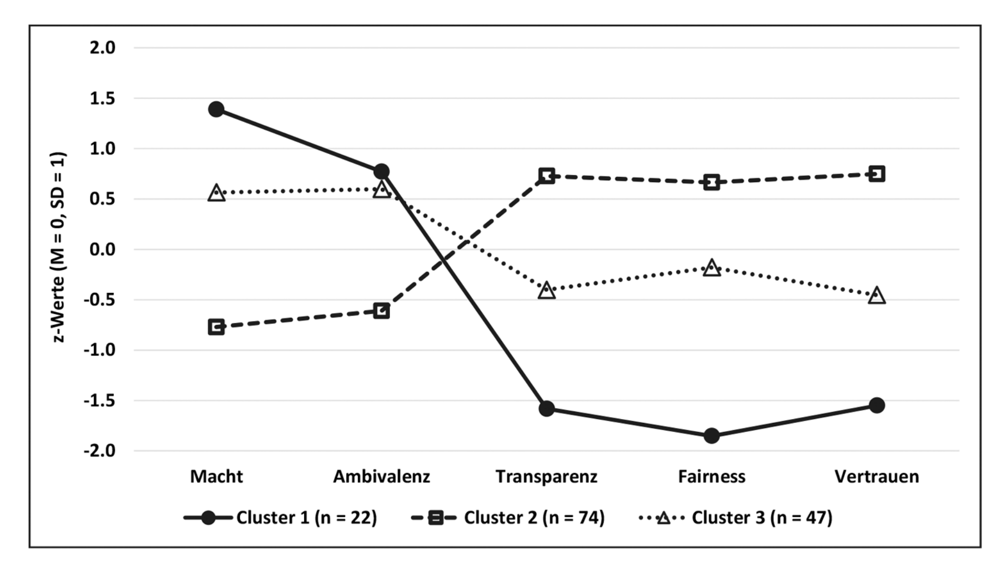


Abbildung 1: Konstellationen in der professionellen Beziehung zwischen (angehenden) Lehrpersonen und deren Seminarlehrkräften

Tabelle 2: Clustervergleich

	Cluster 1 „asymmetrisch-negative Beziehung“			Cluster 2 „symmetrisch-positive Beziehung“			Cluster 3 „potenziell ausgeglichene, jedoch fragile Beziehung“			Gesamt					
Variablen	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***n***	***M***	***SD***	***n***	***p***	**p. Eta-sq.**	**Mehrfachvergleich**
Beziehungsfacetten															
Macht	5.08	0.67	22	2.16	0.74	74	3.96	0.73	47	3.20	1.35	143	***	0.714	1 > 3 > 2
Ambivalenz	4.10	0.96	22	2.30	0.97	74	3.88	1.10	47	3.10	1.30	143	***	0.404	1 > 2; 3 > 2
Transparenz	2.83	0.97	22	5.58	0.43	74	4.23	0.72	47	4.71	1.19	143	***	0.716	1 < 3 < 2
Fairness	3.07	0.86	22	5.85	0.21	74	4.92	0.67	47	5.12	1.11	143	***	0.773	1 < 3 < 2
Vertrauen	2.16	0.74	22	5.24	0.57	74	3.63	0.84	47	4.23	1.34	143	***	0.733	1 < 3 < 2
Außenkriterien															
Zufriedenheit	1.95	1.05	22	6.16	1.41	74	4.35	1.49	46	4.92	2.05	142	***	0.545	1 < 3 < 2
Belastung	6.18	0.91	22	1.66	1.05	74	3.87	1.65	47	3.08	2.08	143	***	0.636	1 > 3 > 2
Wahrgn. Doppelfkt.	6.24	0.77	21	3.07	1.36	72	4.87	1.26	47	4.15	1.73	140	***	0.481	1 > 3 > 2
Soziodemografische Angaben															
Alter	32.18	5.26	22	33.53	5.34	74	32.96	5.61	47	33.13	5.40	143	0.573	0.008	
Berufserfahrung[a]	4.14	3.07	14	5.67	3.82	43	6.52	4.24	24	5.66	3.87	81	0.190	0.042	

Hinweise: Mehrfachvergleiche mittels Bonferroni-Korrektur; Wahrnehmung der Doppelfunktion: 1 = „Berater:in, Coach“ bis 7 = „Beurteiler:in, Bewertungsinstanz“; *** $p < 0.001$; p. Eta-sq. = partielles Eta-Quadrat; [a]Berufserfahrung = Jahre seit Abschluss des Referendariats

Implikationen und Limitationen der Vorgehensweise

Die Beziehung zwischen (angehender) Lehrkraft und Seminar- bzw. Ausbildungslehrkraft kann nach unseren Befunden eine potenzielle Belastungsquelle darstellen. Ein Teil der (angehenden) Lehrkräfte (Cluster 1, $n = 22$ von 143) nimmt diese professionelle pädagogische Beziehung als sehr belastend und wenig zufriedenstellend wahr. Problematisch ist dies mitunter deshalb, weil die psychische Beanspruchung im Lehramt bzw. Referendariat ohnehin als hoch eingeschätzt werden kann (z. B. Schubarth, Speck & Seidel 2007; Drüge, Schleider & Rosati 2014; Zimmermann & Klusmann 2016). Folglich sollte darauf geachtet werden, dass die Einstiegsphase in den Schuldienst nicht durch zusätzliche Belastungsquellen, wie z. B. eine asymmetrisch-negative Beziehung zur Seminarlehrkraft, geprägt wird. Vielmehr wäre ein Ausbildungsumfeld wünschenswert, welches die Resilienz der Lehramtsanwärter:innen beispielsweise durch eine symmetrisch-positive Beziehung im Sinne sozialer Unterstützung fördert. So stellen bestehende Studien heraus, dass soziale Unterstützung einen wichtigen Beitrag zur Reduzierung des Belastungserlebens leisten kann (Christ, Van Dick & Wagner 2004; Kärner, Weiß & Heinrichs 2021; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert 2011; Warwas, Neubauer & Panzer 2016).

Wie die latente Klassenanalyse zeigt, erlaubt die gezielte Untersuchung der Charakteristika professioneller Beziehungen zwischen Referendarinnen bzw. Referendaren und ihren Seminarlehrkräften die Identifikation typischer Beziehungskonstellationen, welche sich durch unterschiedliche Wahrnehmungen bzgl. Machtgefälle, gegenseitiges Vertrauen, Fairness, Transparenz sowie beziehungsbezogene Ambivalenz charakterisieren lassen. Dadurch können erste Ansatzpunkte gefunden werden, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für eine verbesserte Gestaltung des Vorbereitungsdienstes zu entwickeln. Insbesondere für die erlebte Beziehungskonstellation der Befragten aus Cluster 1 („asymmetrisch-negative Beziehung“) erscheint dies wichtig und sinnvoll, da die hiermit verbundenen beziehungsbezogenen Interaktionen als belastend und wenig zufriedenstellend erlebt werden. Untersuchungen zu Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen im Unterricht zeigen beispielsweise, dass die emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen von dem Wertschätzungs- und Neutralitätsverhalten beider involvierter Akteurinnen und Akteure beeinflusst wird, was darauf hinweist, dass beide Interaktionspartner:innen wertschätzend oder zumindest neutral miteinander umgehen sollten. Darüber hinaus prägt die längerfristige Einschätzung der Beziehung zur Lehrkraft aufseiten der Lernenden diese emotionale Befindlichkeit, d. h. die Lernenden fühlen sich wohler, wenn sie die Beziehungsebene zur Lehrkraft insgesamt positiv einschätzten (König-Ziegler 2022). Übertragen auf den Kontext des Vorbereitungsdienstes und damit die Interaktionen zwischen Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärtern und Seminarlehrkräften betreffend ist es plausibel, dass die offensichtlich wahrgenommenen Belastungen auf Vorkommnisse von Geringschätzung zurückgehen können. Zudem scheint es naheliegend, dass auch Macht(-missbrauch), unfaires Verhalten, Intransparenz, Ungerechtigkeit oder Misstrauen zu einer Erhöhung des Belastungserlebens beitragen können. Eine entscheidende Rolle kommt in diesem Zusammenhang sicherlich auch dem konstruktiven

Umgang mit potenziellen Konflikten und beziehungsabhängigen Belastungen innerhalb des Spannungsfeldes von Beratung und Beurteilung zu (vgl. z. B. Oser 1996).

Vor diesem Hintergrund könnten Fortbildungen und Interventionen zur Beziehungsarbeit sowie Weiterbildungen von Seminarlehrkräften auf individueller Ebene verankert werden. Auf organisationaler Ebene hingegen wäre es denkbar, unabhängige Instanzen bzw. Ansprechpartner:innen in die Ausbildung einzubeziehen, welche gegenüber angehenden Lehrkräften lediglich eine beratende und keine beurteilende Funktion innehaben (vgl. bspw. Mentorinnen und Mentoren an den Ausbildungsschulen in Baden-Württemberg). Derartige Komponenten könnten möglicherweise asymmetrisch-negativen Beziehungsverhältnissen vorbeugen. Insgesamt erscheint es von zentraler Bedeutung, dass bestehende Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse im Vorbereitungsdienst durch deren transparente und reflektierte Auseinandersetzung enttabuisiert werden (vgl. Sembill & Kärner 2020). Angehende Lehrpersonen, welche dysfunktionalen Beziehungen im Referendariat ausgesetzt sind, behalten dies möglicherweise oft für sich, auch aus Angst, sanktioniert zu werden. Damit Referendarinnen und Referendaren entsprechende berufsbiografische Belastungserlebnisse möglichst erspart bleiben und sich Machtasymmetrien nicht weiterhin uneingeschränkt auf institutioneller Ebene verfestigen und reproduzieren können, wäre demnach ein offener und konstruktiver Umgang mit dem Thema wünschenswert und angebracht. Dies ist auch relevant, da Referendarinnen und Referendare bzw. zukünftige Lehrkräfte selbst Lehr-Lern-Beziehungen pflegen, indem sie Einfluss auf das Empfinden, die Entwicklung und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern nehmen oder längerfristig betrachtet ggf. sogar selbst als Mentorinnen und Mentoren tätig sein werden (vgl. Kärner, Goller, Bonnes & Maué 2022).

Dieser Beitrag widmet sich einem Thema, welchem bisher in dieser Form nur vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wurde und zu dem es noch wenig empirische Studien gibt. Um den Beitrag der Studie einzuschätzen, gilt es abschließend zumindest zwei Limitationen der Studie zu benennen. Zum einen handelt es sich bei unserer Stichprobe um eine Gelegenheitsstichprobe, die nicht repräsentativ für unterschiedliche Bundesländer ist, da sich die Organisation des Referendariats in den jeweiligen Bundesländern insbesondere vor dem Hintergrund der involvierten betreuenden Personen unterscheidet. Die Ergebnisse sind daher lediglich stichprobenbezogen und nicht darüber hinaus verallgemeinerbar. Zum anderen beziehen sich Limitationen auf die Erfassung der verwendeten Skalen via Selbstauskunft aus der Sicht von Referendarinnen und Referendaren. In weiterführenden Studien sollte daher zusätzlich die Sicht der Seminarlehrkräfte bzw. Mentorinnen und Mentoren einbezogen werden.

Literatur

Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. Frankfurt/M.

Bovet, G. & Frommer, H. (2001): Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung: Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht. Baltmannsweiler.

Cho, M. & Keltner, D. (2020): Power, approach, and inhibition: empirical advances of a theory. In: Current Opinion in Psychology 33, 196–200.

Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004): Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In: Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart, 113–119.

Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T. & Kunter, M. (2016): „Doppelter Praxisschock" auf dem Weg ins Lehramt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63 (4), 244–257.

Donat, M., Radant, M. & Dalbert, C. (2017): Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden, 167–189.

Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. In: Die Deutsche Schule 106 (4), 358–372.

Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020): Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Regensburg, 105–113.

Heid, H. (1992). Was „leistet" das Leistungsprinzip? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (2), 91–108.

Heinrich, C. (2011): „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?" Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats. Wien.

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 49–99.

Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986): Die Psychologie des Lerners. In: Weidenmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim, 219–275.

Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021): Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In: Wittmann, E., Frommberger, D. & Weyland, U. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Berlin, 85–104.

Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019): Bewertungstransparenz im Referendariat. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 378–400.

Kärner, T., Bottling, M., Friederichs, E. & Sembill, D. (2021): Between adaptation and resistance: a study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers. In: Frontiers in Psychology, 12:619912, 1–16.
Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (2022): Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar:innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1–33.
Kärner, T., Weiß, J. K. & Heinrichs, K. (2021): A social perspective on resilience: social support and dyadic coping in teacher training. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 13:24, 1–26.
Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003): Power, Approach, and Inhibition. In: Psychological Review 110 (2), 265–284.
König-Ziegler, S. L. (2022): Lehrkräfteethos und Wertschätzung: Videoanalyse zu Lehrkraft-Schüler/in-Interaktionen und deren Auswirkungen auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschüler/innen. Wiesbaden.
Košinár, J. (2013): Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In: Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn, 227–244.
Munderloh, O. (2018): Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen. Weinheim.
Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017): Mplus User's Guide. Eighth Edition. Los Angeles, CA.
Oser, F. (1996): Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft). Weinheim u. a., 235–243.
Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen.
Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,14 (1), 35–59.
Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016): Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63 (4), 278–291.
Schmidt, V. H. (2019): Charakterisierung der Beziehung zwischen Lehramtsanwärtern/innen und Seminarlehrkraft. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Konstanz.
Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.
Schulte, M. (2008): Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare. Dissertation, Universität Siegen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467–3657 [Abruf vom 01.12.2021].

Schweer, M. K. W. (2012): Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Kooperationen. In: Schilcher, C., Will-Zocholl, M. & Ziegler, M. (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Darmstadt, 103–121.

Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden, 121–145.

Sembill, D. & Kärner, T. (2018): Bewertung und Ausbalancierung – Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung. In: Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, 169–194.

Sembill, D. & Kärner, T. (2020): Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. In: Heinrichs, K., Kögler, K. & Siegfried, Ch. (Hrsg.): Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 1–49. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf [Abruf vom 19.10.2021].

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim.

Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, 43–59.

Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016): Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. In: Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik 112 (2), 294–313.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2011): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014): Das Referendariat – eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In: Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhaus, 148–167.

Wernet, A. (2009): Konformismus statt kollegialer Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39 (9), 46–63.

Ziegler, R. (2010): Ambiguität und Ambivalenz in der Psychologie. Begriffsverständnis und Begriffsverwendung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40 (2), 125–171.

Zimmermann, F. & Klusmann, U. (2016): Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63 (4), 241–243.

5.2 Belastungserleben von Ausbildenden – Forschungsstand und Folgerungen für die Weiterbildung

Hans-Walter Kranert

Die Qualität personenbezogener Dienstleistungen ist wesentlich determiniert durch das Kompetenzprofil des Dienstleistenden (vgl. Maelicke 2014). Wird auch eine (berufs-)pädagogische Arbeit im Rahmen der dualen Ausbildung als Dienstleistung aufgefasst (vgl. kritisch hierzu Nüßle 1996), so ist die berufs- bzw. arbeitspädagogische Kompetenz des Bildungspersonals an beiden Lernorten besonders bedeutsam für die Qualität von Berufsbildung (Ulmer, Weiß & Zöller 2012). Im Vergleich zum Lernort Berufsschule finden sich jedoch in betrieblichen Strukturen Fachkräfte wieder, welche zunächst über keine grundständige berufs- bzw. arbeitspädagogische Qualifikationsstruktur verfügen, sondern sich die notwendige Befähigung über spezifische Weiterbildungsangebote ergänzend zu ihrer berufsfachlichen Kompetenz aneignen (vgl. Bahl 2012; Bahl, Blötz & Ulmer 2010; Nielsen 1999, 25 ff.; Rebmann 2021). Dabei tragen sie zugleich – zumindest in zeitlicher Hinsicht – die Hauptlast, in jedem Fall aber die Gesamtverantwortung für das Gelingen des beruflichen Bildungsprozesses; sie sind die „Schlüsselfiguren…betrieblicher Ausbildungspraxis“ (Reißland & Müller 2020, 1).

Vor allem in klein- und mittelständischen Unternehmen sind die Ausbildenden mit einer mindestens dreifachen Aufgabenstellung betraut: 1) Erbringen eines eigenen Beitrags zur betrieblichen Wertschöpfung bei evtl. gleichzeitiger Führungsverantwortung, 2) kontinuierliche Begleitung der und pädagogische Arbeit mit den Auszubildenden sowie 3) Integration und Koordination beider Aufgabenstellungen in der alltäglichen Arbeitspraxis (vgl. Dietterich, Faßhauer & Kohl 2021, 18 f.). Inhaltliche Veränderungen dieser Aufgabenstellungen ergeben sich einerseits über Veränderungen in der Arbeitswelt – und damit zusammenhängend andererseits über sich wandelnde Berufsbilder. Diese seit jeher bestehenden Veränderungsszenarien haben über die Entwicklung hin zu einer Arbeitswelt 4.0 eine erhöhte Dynamik erhalten (vgl. BMAS 2017). Zugleich wird aufseiten der Auszubildenden eine zunehmende Heterogenität in unterschiedlichen Facetten festgestellt, worüber zumindest teilweise wiederum erweiterte Anforderungen an die Ausbildenden verbunden sind (vgl. Euler & Severing 2020).

Inwiefern dieses Szenario zu psychischem Belastungserleben aufseiten der Ausbildenden führt, wird im Folgenden untersucht. Hierzu wird zunächst der adressierte Personenkreis beschrieben, um im Anschluss den vorliegenden – wenn auch sehr begrenzt ausfallenden – Forschungsstand auszubreiten. Ergänzend werden dann gängige, formale und nonformale Weiterbildungsangebote zur Ausbildungsbefähigung daraufhin analysiert, inwiefern ein Belastungserleben curricular aufgegriffen wird und somit für die Ausbildenden präventiv wirksam ist. Konsequenzen für die weitere Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten wie auch für die Forschung werden abschließend gezogen

Ausbildendes Personal

Welche Personen im betrieblichen Kontext mit der Berufsausbildung junger Menschen konkret betraut sind, variiert je nach Unternehmensgröße und innerbetrieblicher Organisationsstruktur. So finden sich spezifisch qualifizierte Ausbilder:innen, die ihre Aufgaben haupt- oder nebenberuflich ausüben. Daneben sind auch „ausbildende Fachkräfte" (BiBB 2016) unterstützend tätig, die unter Verantwortung der Ausbilder:innen an der Berufsausbildung mitwirken (§ 28 (3) BBiG), jedoch keine spezifischen berufs- bzw. arbeitspädagogischen Befähigungen aufweisen (vgl. Albrecht, Albrecht & Antmann 2012).

Grundsätzlich müssen Ausbilder:innen für die duale Berufsausbildung persönlich, berufsfachlich und auch berufs- und arbeitspädagogisch geeignet sein (§§ 28–30 BBiG). Seit 1972 dürfen nur diejenigen Personen in anerkannten Berufen ausbilden, welche eine Ausbildereignung nachweisen können (vgl. Seyd 2015, 167); eine Ausnahme stellen die freien Berufe dar. Dabei ist zwischen individueller Befähigung und Eignung der Person sowie Ausbildungsberechtigung des Betriebs zu differenzieren, welche von den zuständigen Stellen geprüft und ausgesprochen wird (vgl. BiBB 2016).

Die berufs- und arbeitspädagogische Ausbildungsbefähigung wird bundeseinheitlich mit der 2009 novellierten Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) geregelt (vgl. Ulmer 2009). Die hierin skizzierte Befähigung ist über eine entsprechende Ausbildereignungsprüfung nachzuweisen. Hierauf wird in Lehrgängen („Ausbildung der Ausbilder – AdA") vorbereitet (BiBB 2009a). Alternativ kann der Nachweis ebenso über eine bestandene Meisterprüfung (insbesondere Teil IV Allgemeine Meisterprüfungsverordnung – AMVO) oder eine Prüfung im Rahmen von beruflichen Fortbildungen auf Basis des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung nachgewiesen werden (§ 6 (2) AEVO; vgl. BiBB 2016). Die hiermit adressierte höherqualifizierende Berufsbildung gliedert sich seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2020 in drei Fortbildungsstufen: geprüfte/r Berufsspezialist:in, Bachelor Professional und Master Professional (§ 53 ff. BBiG/ § 42 ff. HwO; BiBB 2020; vgl. BiBB 2021a, 36 ff.). Im Hinblick auf eine Tätigkeit in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wären dies die bundeseinheitlichen Fortbildungsordnungen zur/zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin/Weiterbildungspädagogen sowie zur/zum geprüften Berufspädagogin/Berufspädagogen (Schley et al. 2020; BiBB 2016). Auf Antrag können die zuständigen Stellen auch anhand anderweitig erworbener Kompetenzen die Ausbildungseignung bestätigen (§ 6, (3) & (4) AEVO). Insgesamt waren 2019 etwa 640.000 Ausbilder:innen mit entsprechender Befähigung für das duale System bundesweit erfasst (BiBB 2021a, 171); die Zahl der tatsächlich im Betrieb mit Ausbildung befassten Personen liegt allerdings deutlich höher (vgl. Bahl 2012, 24 ff.). Ergänzend finden sich – in der Regel jedoch nur für die formal qualifizierte Personengruppe – branchen- und zielgruppenspezifische, nonformale und auch informelle Weiterbildungsangebote.

Hinsichtlich besonders geregelter Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung (Fachpraktiker:innen / Werker:innen nach § 66 BBiG bzw. § 42 r HwO) ist seit 2006 eine gesonderte Ausbildungsbefähigung verpflichtend nachzuweisen (BiBB

2006, 2009b). Die sogenannte rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation (ReZa) soll die Ausbildungseignung der Fachkräfte behinderungsspezifisch ergänzen, ist allerdings lediglich für die Ausbildung in besonders geregelten Berufen vorzuweisen (Kalina 2020).

Weitere Fortbildungsmöglichkeiten, die nicht primär das duale System, sondern die berufliche Bildung von Menschen mit Unterstützungsbedarf adressieren, beziehen sich auf Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Heyder & Klocke 2012). Die Qualifizierung der dort tätigen Fachkräfte ist bundeseinheitlich in der Werkstättenverordnung (WVO) geregelt. Neben einer grundlegenden Berufsausbildung in Verbindung mit einer Berufserfahrung muss dieses Fachpersonal eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation vorweisen (§ 9 (3) WVO). Hierfür existieren zwei Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 30): die „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation“ (SPZ) (BAG WfbM 2005) sowie die umfassendere und bundeseinheitlich geregelte Weiterbildung zur „geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (gFAB) (Zöller et al. 2019).

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die im weiteren Verlauf betrachteten Weiterbildungsangebote, welche Bezug nehmen auf die arbeits- und berufspädagogische Ausbilder-Eignung im dualen System und somit potenziell das Spektrum des ausbildenden Personals – neben den unterstützend wirkenden „ausbildenden Fachkräften“ (vgl. oben) – charakterisieren; eine Zuordnung zu den benannten Fortbildungsstufen des BBiG bzw. der HwO sowie zum Deutschen Qualifikationsrahmen erfolgt ergänzend (Arbeitskreis DQR 2011; BIBB 2014, 2015).

Tabelle 8: Weiterbildungsangebote und ihre Bedeutung für die arbeits- und berufspädagogische Ausbildungsbefähigung im dualen System

Weiterbildungsangebot	Arbeits- und berufspädagogische Ausbildungsbefähigung im dualen System	Fortbildungsstufe (BBiG bzw. HwO)	Niveaustufe DQR	Spezifische Rechtsgrundlage
Ausbildung der Ausbilder (AdA)	anerkannter Ausbildungsberuf	–	–	BiBB 2009a (Empfehlung)
Meister:in	anerkannter Ausbildungsberuf	2 – Bachelor Professional	6	Berufsspezifische Meisterprüfungsverordnungen – Teil I und II AMVO – Teil III und IV
Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagogin bzw. -pädagoge	anerkannter Ausbildungsberuf*	2 – Bachelor Professional	6	AWPädFortbV
Geprüfte/r Berufspädagogin bzw. pädagoge	anerkannter Ausbildungsberuf*	3 – Master Professional	7	BPädFortbV
rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation (ReZa)	besonders geregelter Beruf für Menschen mit Behinderung**	–	–	BiBB 2009b BiBB 2012 (Empfehlung)

(Fortsetzung Tabelle 8)

Weiterbildungsangebot	**Arbeits- und berufspädagogische Ausbildungsbefähigung im dualen System**	**Fortbildungsstufe (BBiG bzw. HwO)**	**Niveaustufe DQR**	**Spezifische Rechtsgrundlage**
geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (gFAB)	anerkannter Ausbildungsberuf***	1 – Berufsspezialist:in	5	GFABPrV WVO
Sonderpädagogische Zusatzqualifizierung (SPZ)	–	–	–	BAG WfbM 2005 (Empfehlung) WVO

*Die Zugangsvoraussetzungen zur Weiterbildung umfassen bereits die Ausbildereignung für einen anerkannten Ausbildungsberuf. / **Die Zugangsvoraussetzungen umfassen bereits die Ausbildereignung für einen anerkannten Ausbildungsberuf, jedoch ist dies in der Praxis aufgrund einer fehlenden bundeseinheitlichen Umsetzung im Einzelfall ggf. noch gesondert nachzuweisen. / ***Eine Ausbildungsbefähigung für einen besonders geregelten Beruf ist im Einzelfall zu prüfen (Zöller et al. 2017).

Anforderungen und Belastungserleben von Ausbildenden

Die Qualität betrieblicher Berufsausbildung ist außer über die jeweilige Aufgabenstellung vor allem über die Gestalt der sozialen Lernumgebung determiniert. Die fachliche, didaktische wie auch pädagogische *Kompetenz der Ausbildenden* wird dabei als wesentlicher Bestandteil eines solchen Lernsettings verstanden (Velten & Schnitzler 2012; 2019). So identifizierte Stamm (2007) auf Basis einer Befragung von rund 350 Schweizer Jugendlichen vier Grundmuster betrieblicher Umwelten: Stress-, Autoritäts-, Harmonie- sowie Kumpel-Umwelten. Diese spiegeln wahrgenommene Interaktionsstrukturen wider, welche mittelbar Hinweise auf ein Belastungserleben seitens der Ausbildenden geben können. In der generierten Typologie ist vor allem die „Stress-Umwelt“ (ebd., 29) bedeutsam, welche die wahrgenommene Ausbildungsrealität bei etwa einem Fünftel der Stichprobe kennzeichnet. Diesbezüglich beschreiben die Jugendlichen ihre Ausbildenden als wenig engagiert und unterstützend; die Beziehungsstruktur wird als konfliktbeladen eingestuft, bei gleichzeitig wenig gemeinsamen Aktivitäten. Letzteres trifft auch auf die „autoritäre Umwelt“ (ebd., 309) zu, die als streng, aber zugleich wohlwollend erlebt wird. Dennoch signalisiert die Teilstichprobe (etwa ein Drittel) auch Ängste und Spannungen (ebd., 30). Die verbleibenden beiden Cluster werden hingegen eher als partnerschaftlich erlebt, hier seien Konflikte wenig oder gar nicht vorhanden (ebd.). Insbesondere die Stress-Umwelten seitens der Ausbildenden werden von Stamm als Risikofaktor gewertet, indem sie eher ungünstige Entwicklungs- und Lernbedingungen für die Berufsausbildung bieten (ebd., 32). Offen bleibt in der Analyse allerdings, welche Faktoren aufseiten der Ausbildenden in Verbindung mit dem betrieblichen Setting zu den jeweiligen Konstellationen führen, die von Auszubildenden dergestalt wahrgenommen werden.

Veränderungen in der Arbeitswelt und damit konsekutiv in der Beruflichen Bildung erfordern darüber hinaus eine kontinuierliche *Anpassungsleistung des Bildungspersonals*, insbesondere auch der Ausbildenden. So ergibt sich etwa aus einem Perspektivwechsel in der betrieblichen Bildungsarbeit eine Akzentverschiebung von

reiner Wissensvermittlung hin zu einer individuellen Förderung der Kompetenzentwicklung (Gebhardt et al. 2009; Westhoff et al. 2012); dies bedingt auch eine Weiterentwicklung betrieblicher Lernformate. „Da das digitale Lernen stark zunehmen werde, müssen sich auch die Anforderungen an das Bildungspersonal verändern. Viele Ausbilder/-innen und Weiterbildner/-innen müssen diesbezüglich noch umdenken und viel lernen" (Münchhausen et al. 2021, 140). Damit verbunden wird – in einzelnen Berufsfeldern verstärkt – eine in ihrer Breite deutlich heterogenere Zielgruppe adressiert (Dietterich 2013). Dies erfordert unter anderem eine pädagogische Akzentuierung betrieblicher Ausbildungskultur. „Es müssen arbeitsplatzbezogene Ausbildungsaufgaben entwickelt und die innerbetriebliche soziale Integration gefördert werden. Lernfortschritte – häufig in Feedback-Gesprächen – werden reflektiert, vielleicht auch nachgesteuert und dokumentiert. Dazu zählen auch die Anschlusspunkte zu den Lernprozessen in der Berufsschule. Die betriebspädagogische Arbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder wandelt sich" (Eckert 2014, 200). Ausbildende nehmen somit neben ihrer Rolle als Berufs- und Lehrexperte bzw. -expertin auch verstärkt die eines „Sozialisationsagenten" ein (Velten & Schnitzler 2012, 521). Berufsfachliche und betriebliche Veränderungsszenarien sind in dem bisherigen Diskurs noch gar nicht explizit berücksichtigt. Insbesondere erfordert auch die Dynamik von Digitalisierungsprozessen und neuen Technologien im Zuge einer Arbeitswelt 4.0 eine fachliche Anpassungsleistung des Bildungspersonals (vgl. Kohl, Dietterich & Faßhauer 2021a; Seuffert 2020).

„Vor dem Hintergrund dieser anspruchsvollen, mitunter auch komplexen und spezifischen Aufgabenbündel mit z. T. hohen Belastungen, der nicht selten notwendigen individuellen und differenzierten Förderung der Lernenden in ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung und dem notwendigen Umgang mit Problem- und Konfliktsituationen sowie der Veränderungsgeschwindigkeit einer zunehmend digitalisierten VUCA-Arbeitswelt (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) ist Professionalität … zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung nötiger denn je" (Kohl, Dietterich & Faßhauer 2021b, 9). Entsprechend finden sich in jüngerer Zeit verstärkt Diskurslinien um eine *Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit* (vgl. French & Dietterich 2017; Pätzold 2017). Unter dem Fokus einer pädagogisch auszurichtenden Professionalität rückt beispielsweise das reflexive Handlungsmoment der Ausbildenden in den Fokus (Dietterich et al. 2021; Reißland & Müller 2000). Die kritische Selbstreflexion des eigenen Handelns und der Rolle ermöglichen eine Bewältigung erlebter und sich eventuell widerstrebender Anforderungen als Ausbildende:r und ist im Verstehensprozess zugleich Voraussetzung für die Gestaltung neuer und passgenauer Lernangebote. In der betrieblichen Realität zeichnet sich allerdings ein differenziertes Selbstbild der Ausbildenden ab; so konnte Burchert (2012) eine vierfache Typologie bei Ausbildenden identifizieren, die eine je unterschiedliche Akzentuierung der pädagogischen Arbeit erkennen lässt: Während der „Organisator" bzw. auch der „Kollege" den Fokus auf die betrieblichen Belange bzw. die fachliche Arbeit an sich legt, sieht der „Coach" seinen Aufgabenschwerpunkt in der individuellen Beglei-

tung des Auszubildenden; der „Berufspädagoge“ versteht sich primär als pädagogischer Unterstützer der Entwicklung der Auszubildenden.

Angesichts dieser vielfältigen Anforderungen an Ausbildende ist zumindest temporär von *psychischen Belastungsmomenten* auszugehen, die auch in der empirischen Analyse sowie der Handlungsforschung eine Rolle spielen dürften. Eine entsprechende systematische Recherche in einschlägigen Datenbanken (FIS Bildung, Psyndex, VET Repository) erbrachte zu den Schlagworten „Belastungen“ bzw. „Stress(-erleben)“ in Bezug auf die Zielgruppe über 1.000 Treffer, die sich allerdings nahezu vollständig auf (berufs-)schulische Lehrkräfte oder Lehrende an Hochschulen bezogen. Hinsichtlich des hier fokussierten betrieblichen Berufsbildungspersonals finden sich lediglich einige wenige Thematisierungen älteren Datums. So berichtet Clauß (vgl. 1990) über eine bundesweite Erhebung zur beruflichen Situation von Meisterinnen und Meistern in unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen. Hinsichtlich des Tätigkeitsspektrums gehören Mitarbeiterführung, kaufmännische und Verwaltungstätigkeiten zu den wichtigsten Aufgaben, gefolgt von produktionsbezogenen Verrichtungen (ebd., 25 ff.). Die Tätigkeit des „Erziehens, Beratens, Ausbildens“ nimmt hierbei eine Zwischenposition ein (ebd., 55). Die sich daraus ergebende Vielfalt im Aufgabenspektrum führt ebenso wie die geforderte Innovationsbereitschaft in Verbindung mit häufigeren Unterbrechungen des Arbeitsprozesses zu einem vermehrten Stresserleben unter den Meisterinnen und Meistern (ebd., 30 ff.). Volk (vgl. 1996a, 1996b) weist in zwei Beiträgen betriebliche Ausbilder:innen auf notwendiges Handeln hin, wenn durch die Veränderungsdynamik das Stresserleben stark zunimmt. Er zieht hierzu Forschungsergebnisse heran und rät mittels Hinweisen auf verfügbare Ratgeberliteratur zu einer „Veränderungsarbeit“ der Ausbildenden selbst (Volk 1996 a, 107). Mit einer kleineren, aktuellen Studie erfassen Förster-Kuschel und Fürstenau (vgl. 2020) das emotionale Erleben von Ausbildenden vor dem Hintergrund zunehmend heterogener Auszubildendenkohorten. Sie berichten von positiven, aber auch negativ gefärbten Emotionen, die offensichtlich mit personalen und situativen Merkmalen korrelieren. Aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße ist jedoch eine Verallgemeinerung kaum möglich, jedoch machen die Autorinnen deutlich, dass der Umgang mit den eigenen Emotionen auch Gegenstand von Weiterbildungsangeboten für Ausbildende sein sollte.

Entsprechend der kaum zu identifizierenden empirischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen finden sich entsprechend leider nur wenige *praxisbezogene Konzepte*, die sich diesem Themenfeld – vornehmlich indirekt – zuwenden. So sind in Weiterbildungskonzepten für junge Geflüchtete oder auch für den transnationalen Transfer des dualen Systems Module zu Fragen des Umgangs mit Konflikten oder auch der Reflexion der eigenen Rolle berücksichtigt und zum Teil auch empirisch ausgewertet (vgl. Bethscheider, Knappe & Wullenweber 2021; Jablonka & Ulmer 2021). Linderkamp (vgl. 2011) erforscht in ihrer Dissertationsschrift den Ansatz der kollegialen Fallberatung in seiner Bedeutung für die betriebliche Bildungsarbeit; sie sieht hierin vor allem die Möglichkeit, die Wahrnehmung der eigenen Situation zu schärfen und damit zugleich auch Handlungsoptionen zu erweitern (ebd., 211). Diese Methode

greift Weiser (vgl. 2020) auch für Ausbildungsangebote im Bereich der beruflichen Rehabilitation auf, ergänzt diese jedoch um das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Dieses dient einerseits zur Gestaltung des In-Beziehung-Tretens mit jungen Menschen, aber auch zur Reflexion des eigenen Handelns. Im Hinblick auf die Notwendigkeit zur Gestaltung eines gesundheitsfördernden Arbeitsplatzes fordern Fenzl, Howe & Galen (vgl. 2021) in ihrem Forschungsprojekt zu Folgen der Digitalisierung diese Aspekte auch präventiv in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung entsprechend zu verankern.

Insgesamt zeigt sich damit – insbesondere auch im Vergleich zu anderen Professionen wie beispielsweise Lehrkräften (an beruflichen Schulen) – eine kaum vorhandene Erforschung und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld. Damit bleibt auch bisher unklar, inwieweit die ausbildende Tätigkeit selbst, die weiteren betrieblichen Tätigkeiten oder die individuelle Kombination aller Anforderungen zu einem Belastungserleben bei Ausbildenden führen könnten; in jedem Fall dürfte dies bedeutsam für die Qualität der dualen Ausbildung sein. Hinweise hierzu finden sich etwa bei Gebhardt et al. (2009, 29): „Vielmehr ist den Interviewaussagen zu entnehmen, dass die Ausbildertätigkeit in fast allen Fällen ausgeweitet werden würde, wenn sich die Arbeitsbelastung im Allgemeinen reduzieren würde".

Berücksichtigung von potenziellem Belastungserleben in Weiterbildungsangeboten für Ausbildende

Ebenso bedeutsam für den thematischen Kontext ist die Frage, inwieweit das ausbildende Personal über den Erwerb der arbeits- und berufspädagogischen Befähigung bereits präventiv Kompetenzen entwickeln kann, um ein potenzielles Belastungserleben im Rahmen der Ausbildungstätigkeit bei sich selbst vorzubeugen oder dieses selbst zu erkennen und ggf. entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Hierfür wurden die Curricula der eingangs vorgestellten Weiterbildungsangebote anhand der Suchbegriffe „Stress", „(psychische) Belastung" sowie „Reflexion" analysiert.

Die *„Ausbildung der Ausbilder:innen"* umfasst 115 Unterrichtsstunden (BiBB 2009a) und greift die in der AEVO fixierten Handlungsfelder auf: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, Ausbildung durchführen sowie abschließen. Sie setzt damit die in der AEVO geforderten „Mindeststandards" (Ulmer 2009, 162) kompakt um. Dabei nimmt die Durchführung der Ausbildung gemäß der Empfehlung des BiBB (vgl. 2009, 7) knapp die Hälfte der Fortbildungsdauer ein. Die konkrete Durchführung erfolgt regional unterschiedlich durch diverse Anbieter. Eine Analyse des zugrunde liegenden inhaltlichen Rahmenplans (vgl. BiBB 2009, 8 ff.) brachte vor allem eine reflexive Orientierung zutage. So sollen die Ausbildenden Feedback der Auszubildenden annehmen und ihr eigenes Führungsverhalten reflektieren (ebd., 19); ebenso gilt es, Maßnahmen zur Abbruchprävention zu ergreifen und mögliche Gründe in den Blick zu nehmen (ebd., 23). Die Heterogenität der Auszubildenden wird besonders in den Blick genommen, insbesondere hinsichtlich möglicher Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten; Handlungsoptionen werden aufge-

zeigt (ebd., 21 ff.). Insgesamt eröffnet das Weiterbildungsangebot einerseits einen weiten Katalog von Anforderungen, andererseits findet das eigene Belastungserleben keinen expliziten Niederschlag.

Zeitlich und inhaltlich umfassender gestaltet sich die Weiterbildung zum/zur *Meister:in*, die zugleich auf eine lange Tradition verweisen kann (vgl. Schärl 2010). Die Meisterprüfung umfasst vier Bestandteile: Fachpraxis, Fachtheorie, Betriebswirtschaft/Recht sowie Berufs- und Arbeitspädagogik (ebd., 35 ff.). Während die ersten beiden Teile berufsspezifisch geregelt sind, werden die Module III und IV in der allgemeinen Meisterprüfungsverordnung (AMVO) verortet. Der zeitliche Umfang zur Vorbereitung für diese beiden Teile beträgt in etwa 300 Unterrichtsstunden. Inhaltlich bildet das Modul IV zu den berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen wiederum die Systematik der AEVO ab (§ 4 AMVO). Der bereits vorgestellte Rahmenplan (vgl. BiBB 2009a) bildet somit auch für dieses Weiterbildungsangebot die Grundlage; entsprechend sind die oben dargestellten Analysen auch für dieses Weiterbildungsangebot zutreffend.

Aufbauend auf eine grundlegende berufs- und arbeitspädagogische Ausbildungsbefähigung bietet die Weiterbildung zum *Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen*/zur *Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin* vertiefende Kompetenzen, um Maßnahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu planen, durchzuführen sowie einen qualitätsvollen Rahmen bereitzustellen (§ 1 AWPädFotV); der Lernumfang hierfür beträgt mindestens 1.200 Zeitstunden (§ 53c BBiG/§ 42c HwO; vgl. BiBB 2020). Zentraler Gegenstand der Weiterbildung sind die Bereiche Lernprozesse und Lernbegleitung, Planungsprozesse in der beruflichen Bildung sowie berufspädagogisches Handeln (§ 3 AWPädFotV). Hinsichtlich des hier zu untersuchenden Phänomens finden sich zumindest indirekt einzelne inhaltliche Bezugspunkte. So wird im Bereich Lernprozesse und Lernbegleitung die Zusammenarbeit mit psychologischen und pädagogischen Fachdiensten thematisiert (§ 3 (2) AWPädFotV), was ggf. auch zu einer Belastungsreduktion bei den Fachkräften angesichts einer heterogenen Auszubildendengruppe beitragen kann. Ebenso wird im Feld Planungsprozesse in der beruflichen Bildung die Anleitung und Beratung von unterstützend wirkenden ausbildenden Fachkräften aufgegriffen (§ 7 (4) AWPädFotV); hier könnte die Aus- und Weiterbildungspädagogin bzw. der Aus- und Weiterbildungspädagoge selbst entlastend auf das praktisch tätige Ausbildungspersonal einwirken. Das berufspädagogische Handlungsfeld soll schließlich projektförmig „den Prozess einer Ausbilderfunktion im beruflichen Einsatzfeld“ abbilden (§ 9 AWPädFotV), eine nähere inhaltliche Bestimmung fehlt jedoch. Gerade dieses Feld wäre allerdings geeignet, die Wahrnehmung von Belastungsmomenten bei sich zu thematisieren und darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Ein weiterer Schritt auf der „Qualifizierungstreppe“ (Falk & Zedler 2010) ist die Weiterbildung zum *Geprüften Berufspädagogen*/zur *Geprüften Berufspädagogin*. Hierfür ist eine Lernleistung im Umfang von mindestens 1.600 Zeitstunden nachzuweisen (§ 53d BBiG/§ 42d HwO; vgl. BiBB 2020). Gegenstandsbereich der Weiterbildung sind die drei Themenfelder Kernprozesse der beruflichen Bildung, berufspädagogisches

Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung sowie spezielle berufspädagogische Funktionen (§ 3 BPädFortbV). Damit sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, berufspädagogische Prozesse im Betrieb zu koordinieren und zu verantworten; sie bilden damit Aus- und Weiterbildungsangebote im Ganzen ab und übernehmen so zentrale Aufgaben im Hinblick auf Personalentwicklung (§ 3 BPädFortbV). Anknüpfungspunkte zu dem hier diskutierten Phänomen finden sich wiederum allenfalls mittelbar. So könnte die Personalverantwortung für das aus- und weiterbildende Personal im zweiten Teilbereich auch entsprechende Belastungswahrnehmungen und Handlungsbedarfe in dieser Hinsicht als Vorgesetzte beinhalten (§ 8 BPädFortbV). Hinsichtlich der speziellen berufspädagogischen Funktionen (§ 9 BPädFortbV) wird explizit auch die Rehabilitationspädagogik angeführt, welche unter Umständen eigene Belastungsmomente beinhalten könnte (siehe unten); zugleich wird eine beratende Funktion in den Blick gerückt, welche wiederum bei Belastungen von weiterem ausbildendem Personal unterstützend wirken kann. Damit werden allerdings wiederum Aspekte der Selbstsorge nicht explizit angeführt.

Für die Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung in besonders geregelten Berufen ist die Ausbildungsbefähigung über die *„rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation“* zu erweitern. Diese umfasst insgesamt 320 Stunden (vgl. BiBB 2012), wobei die Umsetzung auf Ebene der zuständigen Stellen wie auch ihre inhaltliche Ausgestaltung regional sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. Halbig et al. 2013; Zöller et al. 2016). Ziel ist, dass die Teilnehmenden ihre bisher erprobte Ausbildungskompetenz auf die Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung übertragen und zielgruppenspezifisch erweitern (vgl. Hauptausschuss 2012). Dafür sieht das Rahmencurriculum insgesamt acht Kompetenzfelder vor. Neben pädagogischen, didaktischen, medizinischen und psychologischen Aspekten werden auch rechtliche Fragen sowie das System der beruflichen Rehabilitation als solches aufgegriffen. Knapp ein Fünftel der Fortbildungszeit wird jedoch mit dem Kompetenzfeld I der Reflexion der eigenen Ausbildungspraxis wie auch des eigenen beruflichen Selbstverständnisses gewidmet (ebd., 12 f.). Hierzu werden Anregungen gegeben, beispielsweise Anforderungen an sich selbst zu analysieren und zugleich weiterzuentwickeln; explizit wird hierbei auf begleitende Unterstützungsangebote wie Beratung, Fallarbeit oder Supervision verwiesen. Es zeigen sich somit klare Bezüge zu potenziellen Belastungsmomenten wie auch zu damit verbundenen Handlungsoptionen.

Inhaltliche Schnittmengen ergeben sich zur Weiterbildung „geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (gFAB), welche jedoch mit einem Umfang von ca. 800 Stunden deutlich umfangreicher ausfällt (Vollmer & Frohnenberg 2015, 35). Die Fachkraft soll in der Lage sein, „personzentrierte berufliche Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen sowie arbeitsbegleitende Maßnahmen … durchzuführen, um … die Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen“ (§ 1(3) GFABPrV). Damit verlässt das Weiterbildungsangebot den bisher enger gezogenen Horizont von gelingender Berufsausbildung und fokussiert zentral die Teilhabefrage (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 35 f.). Die damit verbundene personenzentrierte Ausrichtung ist nicht mehr allein an die Institution Werkstatt für Menschen mit Behinderung gebunden (vgl. Voll-

mer 2017, 203). Mittlerweile bietet eine Orientierungshilfe Informationen und Anregungen zur inhaltlichen Umsetzung der Weiterbildung (vgl. Vollmer et al. 2019). Die Systematik folgt dabei vier zentralen Handlungsbereichen: Eingliederung und Teilhabe am Arbeitsleben, Berufliche Bildungsprozesse, Arbeits- und Beschäftigungsprozesse bzw. Arbeitsplätze sowie Kommunikation und Zusammenarbeit (§ 3 GFABPrV). Mit Ausnahme des dritten Handlungsbereiches finden sich durchgehend inhaltliche Orientierungen für die Reflexion eigenen Handelns und auch weitergehende Hilfestellungen wie etwa Supervision; eine Anregung zur Vergewisserung und Klärung der eigenen Rolle geht damit einher (Vollmer et al. 2019, 64, 87, 108 f.).

Inhaltlich eng verbunden mit der gFAB ist die bereits länger bestehende „*Sonderpädagogische Zusatzqualifikation*" (SPZ), die jedoch zum einen zu keinem bundeseinheitlich anerkannten Abschluss führt, zum anderen einen reduzierten Lehrgangsumfang von etwa 540 Stunden vorsieht (Vollmer & Frohnenberg 2005, 33). Aufgrund der identischen Zielstellung wird empfohlen, die Fortbildungsinhalte an der GFABPrV auszurichten; von daher sind die hierzu getroffenen Analysen grundsätzlich auch für die SPZ gültig, unter Beachtung unterschiedlicher Umsetzungsformen durch die jeweiligen Bildungsanbieter (ebd., 34 f.).

Neben den formalen bzw. nonformalen Weiterbildungsangeboten finden sich auch zahlreiche informelle Lernformate für Ausbildende, häufig über *Handreichungen* – analog oder digital. So adressiert etwa das Ausbilderhandbuch (Dietl et al. 1994–2022) in einem eigenen umfassenderen Kapitel die Reflexion der Ausbilderrolle mit Themen wie Umgang mit eigenen Ängsten, Erleben von Burn-out, aber auch Entwicklung von Resilienz. Im Nachschlagewerk „PersonalAusbilden" (Dietl et al. 2000–2022) ist das Themenfeld „Stress in der Ausbildertätigkeit – Ansatzpunkte für Ausbilder" unter der Rubrik „Praxis-Know-how" für das Berufsausbildungssystem mitberücksichtigt. Hier halten die Autorinnen und Autoren fest, dass „Ausbilder wie Auszubildende besonders von Stress bedroht sind", und stellen entsprechend ein Stressmanagement vor (Hofmann, Pracht & Reister 2015, 2). In ähnlicher Weise möchte die „Handreichung für ausbildende Fachkräfte" präventiv wirken, wenn sie formuliert, mit den Empfehlungen „die Arbeit mit den Auszubildenden so anzugehen, dass sie nicht als Belastung empfunden wird, sondern als Bereicherung der eigenen Tätigkeit" (BMBF 2013, 4). So finden sich unmittelbar zu Beginn Anregungen zur Reflexion der eigenen Rolle als Ausbildende:r (ebd., 6 ff.). Dies trifft in analoger Weise auf das Online-Forum foraus.de zu, welches sich explizit an Ausbildende richtet; in dem zugehörigen Leitfaden finden sich ebenso zu Beginn grundlegende Impulse zur Rollenvergewisserung mit entsprechenden Verlinkungen zur Homepage (BiBB 2021b). Die zahlreich publizierten Empfehlungen und Handreichungen angesichts einer heterogeneren Gruppe von Auszubildenden greifen diese zentralen Aspekte jedoch nicht auf (vgl. etwa Albrecht et al. 2014; BMAS 2013; DIHK & ZWH 2015; Vogel & Scheiermann 2019), obwohl angesichts dieses Entwicklungsszenarios spezifische Belastungsmomente unter Umständen sogar verstärkt zu erwarten sind; stattdessen werden primär organisatorische, pädagogische und didaktische Themenstellungen adressiert.

Fazit

„Auf die Lehrenden kommt es an" (Vollmer 2020, 16) – die Bedeutung des Bildungspersonals für eine gelingende duale Berufsausbildung ist evident. Aufgrund vielschichtiger und komplexer Anforderungsstrukturen ist auch beim betrieblichen Ausbildungspersonal von psychischen Belastungsmomenten auszugehen. Allerdings deutet die Sichtung vorliegender Daten auf eine erhebliche Forschungslücke hin. Im wissenschaftlichen Feld finden sich kaum Auseinandersetzungen mit diesem Thema; entsprechende Zusammenhänge zur Ausbildungsqualität – welche naheliegen – werden somit auch nicht aufgezeigt. Zugleich belegen die gesichteten Kompendien für die Ausbildungspraxis, dass zumindest auf dieser Ebene das Phänomen als bedeutsam im Alltag wahrgenommen und ihm punktuell eine bedeutende Rolle zugewiesen wird. In den einschlägigen formalen Weiterbildungsangeboten zum Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Ausbildungsbefähigung hingegen ist auf Basis der vorliegenden Dokumente nicht erkennbar, dass mögliche psychische Belastungsmomente aufseiten der Ausbildenden thematisiert werden. Im Gegensatz dazu finden sich in spezialisierten Angeboten für die Berufsbildung von jungen Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen explizit Aspekte der Selbstreflexion und damit auch der „Eigenprävention" im Hinblick auf psychische Belastung; diese nehmen zeitlich teilweise erheblichen Raum ein.

Aus diesen Erkenntnissen heraus lassen sich Schlussfolgerungen in dreifacher Hinsicht ziehen:

Zunächst gilt es die *Forschungsaktivitäten* in diesem Feld auszuweiten bzw. überhaupt erst einmal in den Fokus zu rücken. Diese Forderung steht schon seit Längerem im Raum (vgl. Stamm 2007; Ulmer, Weis & Zöller 2012), wird jedoch offensichtlich bisher kaum eingelöst.

Erst auf Basis differenzierterer empirischer Einblicke in das Belastungserleben von Ausbildenden können in der Folge Adaptationen in der *Weiterbildungsstruktur* vorgenommen werden. Auch diese zweite wesentliche Konsequenz ist im Grundsatz nicht neu. So betonen etwa Reißland & Müller (2020) die unterschiedliche Qualität in den Weiterbildungsangeboten, in denen sie eine pädagogische und didaktische Orientierung unterrepräsentiert sehen; ebenso identifizieren Dietterich et al. (2021, 28 f.) einen „Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf" bei den Ausbildenden. Dieses Ansinnen unterstreicht Ulmer (2009, 162) mit der grundsätzlichen Forderung einer „berufspädagogischen Professionalität" von Ausbildern und Ausbilderinnen. Essenzieller Bestandteil einer derartigen pädagogisch ausgerichteten Professionalität ist aber eben auch die Fähigkeit, das eigene Handeln, die eigene Rolle sowie das eigene Erleben und Verhalten – auch unter belastenden Aspekten – zu reflektieren – eine „reflexive Professionalität" (vgl. Opp 1998) ist in den Blick zu nehmen. Entsprechende Impulse und Anregungen wie auch konkrete Methoden und darauf aufbauende Handlungsstrategien wären in den Weiterbildungsangeboten zu implementieren; konzeptionelle Anleihen können aus den zielgruppenspezifischen Qualifizierungen für die Berufsbildung von Menschen mit Behinderung entnommen werden.

In der *Ausbildendenpraxis* selbst – als drittes Moment – ist diese Personengruppe mit ihren Bedarfen gesondert im Rahmen von allgemeinen präventiven Bemühungen einer „stay at work"-Strategie (vgl. Weber et al. 2015) zu betrachten. Hierzu bedarf es einer praxisnahen Konzeptentwicklung, welche unter anderem stützende Ansätze wie etwa Supervision, kollegiale Intervision oder Beratung innerbetrieblich bzw. auf Ebene von Kammern und Innungen vorsieht und etabliert oder, wo tatsächlich schon vorhanden, ausbaut.

Literatur

Albrecht G., Albrecht, P. & Antmann B. (2012): Aufgaben und Kompetenzen „ausbildender Fachkräfte". In: Westhoff, G., Jenewein, K. & Ernst, H. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, 203–214.

Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Bonn.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf vom 16.02.22].

Bahl, A. (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung, In: Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 21–44.

Bahl, A., Blötz, U. & Ulmer, O. (2010): Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen: zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bielefeld, 139–148.

Bethscheider, M., Knappe, A. & Wullenweber, K. (2021): Junge Geflüchtete erfolgreich ausbilden: ein Qualifizierungskonzept zur Vorbereitung und Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Leverkusen.

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (2005): Standards für die Qualifizierung „(Geprüfte) Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen". Frankfurt/M.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2006): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 22. 6. 2006. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42, HwO für behinderte Menschen. In: Bundesanzeiger Nr. 130/2006 vom 14.7.2006.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2009a): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. In: Bundesanzeiger Nr. 111/2009 vom 30.7.2009.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2009b): Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO (Stand 15. Dezember 2010). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf [Abruf vom 16.02.22].
Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21.06. 2012. Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Rahmencurriculum mit Lernzielen. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf [Abruf vom 16.02.22].
Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). In: Bundesanzeiger AT 07.04.2014 S1.
Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 25. Juni 2015 über die Zuordnung von anerkannten Fortbildungsabschlüssen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: Bundesanzeiger AT 22.07.2015 S4.
Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 16. Dezember 2015 zur Eignung der Ausbildungsstätten. In: Bundesanzeiger 25.01.2016 S2.
Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Empfehlung des Hauptausschusses vom 17. November 2020 zur Auslegung des nach den §§ 53b ff. des Berufsbildungsgesetzes/§§ 42b ff. der Handwerksordnung vorgesehenen Lernumfangs für den Erwerb von Kompetenzen auf den drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung und zur Darlegung gegenüber der zur Prüfung zulassenden Stelle. In: Bundesanzeiger 21.12.2020 S1.
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021b): Leitfaden für ausbildende Fachkräfte. Wissen und Tipps für die erfolgreiche Arbeit mit Auszubildenden. Bonn.
Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin.
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013): Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Bonn.
Burchert, J. (2012): Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In: Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 135–147.
Clauß, T. (1990): Zur beruflichen Situation von Meistern und Technikern. Bonn.
Dietl, S., Schmidt, H., Weiß, R. & Wittwer, W. (Hrsg.) (1994–2022): Ausbilder-Handbuch. Das Standardwerk zur betrieblichen Ausbildung. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. Alphen.
Dietl, S., Schmidt, H., Weiß, R. & Wittwer, W. (Hrsg.) (2000–2022): PersonalAusbilden. Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker. Alphen.

Dietterich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021): Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal In: Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.): „Neue Normalität" betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn, 17–333.

Dietterich. A. (2013): Neue Anforderungen, neue Zielgruppen: Funktionserweiterungen des betrieblichen Bildungspersonals In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Linz.

DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung & Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (ZWH) (Hrsg.) (2015): Stark für Ausbildung – Ausbilderhandbuch. Bonn.

Eckert, M. (2014): Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, 191–202.

Euler, D. & Severing, E. (2020): Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten. Gütersloh.

Falk, R. & Zedler, R. (2010): Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 39 (4), 47–48.

Fenzl, C., Howe, F. & Galen, R. (Hrsg.) (2021): Gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung als Gegenstand einer zukunftsfähigen Berufsbildung: Ergebnisse und Konzepte aus dem Forschungsprojekt IntAGt. Bielefeld.

Förster-Kuschel, J. & Fürstenau, B. (2020): Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP 49 (1), 48–49.

French, M. & Dietterich, A. (Hrsg.) (2017): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben: Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Universität Rostock.

Gebhardt, A., Martinez Zaugg, Y. & Nüesch, C. (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1–35. http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf [Abruf vom 16.02.22].

Halbig, A., Ebert, H., Kranert, H.-W., Schelbert, J. & Stein, R. (2013): Mehr Professionalität durch systematische Zusatzqualifizierung – Weiterbildung rehabilitationspädagogischen Personals im „Würzburger Modell". In: Berufliche Rehabilitation 27 (2), 90–100.

Heyder, G. & Klocke, D. (2012): Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In: Biermann, H. & Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, 156–164.

Hofmann, M., Pracht, G. & Reisert, L. (2015): Stress in der Ausbildertätigkeit – Ansatzpunkte für Ausbilder. In: Dietl, S., Schmidt, H., Weiß, R. & Wittwer, W. (Hrsg.) (2000–2022): PersonalAusbilden. Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker. Alphen, 3 A/14.

Jablonka, P. & Ulmer, P. (2021): Evaluation einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Kontext der deutsch-portugiesischen Berufsbildungskooperationen, In: Stockmann, R. & Ertl, H. (Hrsg.): Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung, Leverkusen, 122–140.

Kalina, D. (2020): Inklusive Berufsausbildung im Berufsbildungsrecht – Teil II: Ausbildungen nach §§ 66 BBiG, 42 m HwO. https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-b3-2020/ [Abruf vom 16.02.22].

Kohl, M., Diettrich, A., Faßhauer, U. (2021b): Bildungspersonal als Gestalter/-innen betrieblichen Lernens im Kontext von Digitalisierung und „neuer Normalität" – zur Einführung in den Band. In: Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.): „Neue Normalität" betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn, 7–14.

Kohl, M., Diettrich, A., Faßhauer, U. (Hrsg.) (2021a): „Neue Normalität" betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn.

Linderkamp, R. (2011): Kollegiale Beratungsformen: Genese, Konzepte und Entwicklung. Bielefeld.

Maelicke, B. (2014): Sozialmanagement als Strategie der Systemsteuerung. In: Arnold, U., Grunwald, K. & Maelicke, B. (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden, 824–936.

Münchhausen, G., Schmitz, S. & Schönfeld, G. (2021): Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudien der CVTS5-Zusatzerhebung in Deutschland. Bonn.

Nielsen, S. P. (1999): Reshaping the Focus of Vocational Teacher and Trainer Training. A Cross Country Review of Needs, Achievements and Obstacles in Central and Eastern Europe. Luxembourg.

Nüßle, W. (1996): Auf dem Weg zu einem qualitätsorientierten System sozialer Dienste. In: Maelicke, B. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen. Baden-Baden 37–54.

Opp, G. (1998). Reflexive Professionalität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (4), 148–158.

Pätzold, G. (2017): Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns. Baltmannsweiler.

Rebmann, K. (2021): Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In: Bellmann, L. et al. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn, 155–168.

Reißland, J. & Müller, C. (2020): Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für das betriebliche Ausbilderhandeln. In: bwp@ Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung. https://www.bwpat.de/spezial17/reissland_mueller_spezial17.pdf [Abruf vom 16.02.22].

Schärl, G. (2010): Der Handwerksmeister: Aus der Tradition ins 21. Jahrhundert. Eine Status Quo-Analyse zum Erwerb und Nutzen dieses Qualifikationstypus. Hagen.

Schley, Th., Kohl, M. & Diettrich, A. (2021): Der Fortbildungsabschluss „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ als formaler Professionalisierungsweg für Berufsbildungspersonal – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.): „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn, 141–161.

Schley, Th., Kohl, M., Diettrich, A. & Hauenstein, T. (2020): Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF. f-bb-Bericht 03/20. Nürnberg.

Seufert, S. (2020): Digitale Kompetenzen in der kaufmännischen Domäne im Kontext der Berufsbildung in der Schweiz. In: Ziegler, B. & Tenberg, R. (Hrsg.): Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Bonn, 56–73.

Seyd, W. (2015): Ziele, Prozesse und Strukturen beruflicher Rehabilitation – Situationsaufriss und Perspektivbetrachtung. In: Biermann, H. (Hrsg.): Inklusion im Beruf, Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart, 139–179.

Stamm, M. (2007): Zwischen Stress und Spaß. Lehrmeister als bedeutsame Lernumwelten von Lehrlingen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 55 (1), 23–35.

Ulmer, P. (2009): Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? Bonn.

Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 7–18.

Velten, S. & Schnitzler, A. (2012): Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ) [Inventory of Company Training Quality]. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (4), 511–527.

Vogel, C. & Scheiermann, G. (2019): Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten. Bonn.

Volk, H. (1996a): Dem Veränderungsgeschehen gewachsen bleiben. In: Der Ausbilder 44 (6), 104–107.

Volk, H. (1996b): Wenn Stressgefühle zu heimlichen Begleitern werden. Forschungsergebnisse kennen und nutzen. In: Der Ausbilder, 44 (12), 224–226.

Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (Hrsg.) (2015): Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen –Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion. Bonn.

Vollmer, K. et al. (2019): Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung. Ein kompetenzorientiertes und personenzentriertes Fortbildungsprofil. Bonn.

Weber, A. et al. (2015): Return to work – Arbeit für alle: Grundlagen der beruflichen Reintegration. Stuttgart.

Weiser, M. (2020): Professionalisierung – Professionalität – Professionalisierung. Zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals unter rehabilitationspädagogischer Perspektive. In: Vollmer, K. et al. (Hrsg.): Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen: Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn, 42–50.

Westhoff, G., Jenewein, K. & Ernst, H. (Hrsg.) (2012): Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld.

Zöller, M., Srbeny, C. & Jörgens, J. (2016): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Bonn.

6 Ausblick – Schritte in die Zukunft?!

Hans-Walter Kranert & Roland Stein

Psychische Belastungen ergeben sich aus der Interaktion der Person mit ihrer je individuell wahrgenommenen Situation – im Feld der beruflichen Bildung bzw. der Erwerbsarbeit, aber auch in anderen Lebensbereichen. Im Rahmen des Bandes wurde deutlich, von welcher Relevanz hierfür die jeweiligen Etappen der Bildungs-, Arbeits- wie auch der Berufsbiografie sind. Zugleich wurden unterschiedliche Maßnahmen, Konzepte, Institutionen und Stützsysteme vorgestellt und diskutiert – grundsätzlich im Hinblick auf (berufliche) Bildung und Teilhabe am Erwerbsleben, jedoch jeweils auch konkret bezogen auf die vornehmlich pädagogischen Herausforderungen der Unterstützung bei vorliegenden psychischen Belastungen.

Die einzelnen Beiträge lassen eine interdisziplinäre und damit auch mehrperspektivische Betrachtungsweise des Phänomens psychischer Belastungen im Kontext der Berufs- und Arbeitswelt sichtbar werden. Es wird deutlich, dass eben jene Belastungsmomente als Querschnitts- und zugleich als biografisches Längsschnittphänomen in unterschiedlicher Intensität zu begreifen sind. Dabei bleibt allerdings offen, inwieweit allein eine sich verändernde Arbeits- und Berufswelt als ursächlich anzusehen ist oder inwieweit die sich darin abzeichnende Veränderungsdynamik lediglich einen auslösenden bzw. verstärkenden Faktor für individuelle Konstellationen darstellt. In jedem Fall resultieren daraus Handlungsnotwendigkeiten, welche in diesen Lebensbereich zu integrieren sind. Hierfür ergeben sich aber – und dies belegen die Beiträge eindrücklich – verschiedene Herausforderungen:

- In Abhängigkeit von der jeweiligen Fachdisziplin und damit auch in Abhängigkeit unterschiedlicher Traditionen, Bezugswissenschaften und sozialrechtlicher Bezüge wird ein unterschiedlicher Zugang zu und damit zusammenhängend ein differenziertes Verständnis von psychischen Belastungen zugrunde gelegt. So finden sich einerseits stärker prozessbezogene, teilhabeorientierte Betrachtungsweisen (vgl. etwa den Übergang Schule – Beruf), andererseits stärker medizinisch und sozialrechtlich orientierte Perspektiven (vgl. etwa berufliche Rehabilitation).
- Psychische Belastungen werden entlang der Biografie von unterschiedlichen Professionen adressiert – Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Arbeitspädagogik, Rehabilitationspädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, soziale Arbeit, Psychologie, Medizin und weitere. Jedoch entwickelten sich in der Vergangenheit Spezialisierungen von einzelnen Professionen auf bestimmte Etappen in der Berufsbiografie und damit zugleich auch eine spezifische Fachexpertise. So greifen Fragen des Übergangs Schule – Beruf etwa Vertreter:innen der Sonderpädagogik auf. Im Kontext von Berufsbildung sind vornehmlich die beiden pädagogischen Subsysteme der Benachteiligtenförderung wie auch der beruflichen Rehabilitation tätig; im Zuge verstärkter Inklusionsbemühungen nimmt auch die genuine Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Phänomen mehr und mehr in den Blick. Im Be-

reich der Wiedereingliederung findet hingegen ein intensiver Diskurs auf medizinischer sowie auch explizit rehabilitationspädagogischer Ebene statt.

- Die Entwicklung von Handlungsansätzen und auch die Thematisierung des Phänomens in der Forschung ist in den einzelnen Etappen der Berufsbiografie sehr unterschiedlich ausgeprägt. Im allgemeinbildenden Segment finden sich zahlreiche elaborierte, sonderpädagogisch wie auch medizinisch-therapeutisch orientierte Konzepte und Förderansätze wieder; jedoch wird mit dem korrespondierenden Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs nur ein Teil der hier fokussierten, umfassenderen Zielgruppe adressiert. Im Segment der beruflichen Bildung hingegen wenden sich etwa mit der beruflichen Rehabilitation wie auch der Benachteiligtenförderung zwei etablierte pädagogische Stützsysteme eben jener Zielgruppe zu; zugleich stehen hier intensivere Forschungsaktivitäten und damit auch die Entwicklung spezifischer Handlungskonzepte noch weitgehend aus. Demgegenüber können die Bemühungen zur Teilhabe an Erwerbsarbeit inklusive der Wiedereingliederung bereits auf eine lange Forschungstradition in Verbindung mit einer differenzierten Handlungspraxis verweisen.
- Im Kontext beruflicher Teilhabe von Menschen mit psychischen Belastungen finden sich zwei zentrale Handlungsansätze wieder: „train and place“ sowie „place and train“. Während das erstgenannte Prinzip mit dem tradierten deutschen Berufskonzept und den damit verbundenen Bildungsgangkonzeptionen stark korrespondiert, ist das zweitgenannte Prinzip – auch aufgrund seines angloamerikanischen Ursprungs – kennzeichnend für die Integration junger Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt jenseits einer zertifizierten Berufsausbildung. Die Diskussion über die gegenseitigen Vorzüge wird des Öfteren vereinfachend in einer Schwarz-Weiß-Semantik geführt, bedürfte aber stattdessen eines differenzierteren Blicks – einerseits auf die spezifische biografische Phase der Einzelperson, andererseits auf ihre jeweilige Ausgangssituation. So kann in der beruflichen Ersteingliederung – auch aufgrund des dominanten Berufsprinzips – die Strategie des „train and place“ zunächst das Erreichen eines Berufsabschlusses und damit eines für die Erwerbsarbeit notwendigen Zertifikates ermöglichen, während sich in der Wiedereingliederung durchaus die Strategie des „place and train“ – aufgrund bereits vorliegender beruflicher Qualifikationen – als zielführender erweist. Eine Entwicklung, die allerdings noch aussteht, ist eine passgenaue, je individuelle Entscheidung für eine Strategie oder aber Kombination beider, indem beispielsweise ein vorgelagertes Bildungsangebot mit einem nachgängigen individuellen Unterstützungsangebot am Arbeitsplatz verbunden wird.
- Die Übergänge an verschiedenen Schwellen in der Berufsbiografie erweisen sich als besonders herausfordernd, denn zum einen bilden Transitionen einen (zusätzlichen) Stressor – und zum anderen stellen sich an diesen institutionellen Grenzen die Unterstützungssysteme als brüchig heraus. Dabei sollten nicht vorschnell im Rahmen der Diskussion um stärker inklusive Systeme bestehende Maßnahmen und etablierte Institutionen „verworfen“, sondern die aufgebaute

Expertise konstruktiv genutzt und weiterentwickelt werden, in optimierter Verzahnung. Hierzu ist auch eine breitere Forschungsaktivität anzustrengen, wie sie sich etwa bereits in der beruflichen Wiedereingliederung wiederfindet; für den Übergang aus der Schule in den Beruf hingegen existieren bezogen auf die Zielgruppe kaum spezifische Ansätze.

- Die Qualität personaler Dienstleistungen ist eng gekoppelt mit der Professionalisierung des entsprechenden Bildungspersonals. Hier zeigt sich, dass einerseits das Personal selbst durchaus belastenden Momenten ausgesetzt ist, andererseits aber auch entsprechende Inhalte in den unterschiedlichen Ausbildungs- bzw. Bildungsphasen des Personals noch (weiter) zu entwickeln sind. Auf Basis von vermehrter Grundlagenforschung zu den tatsächlichen psychischen Belastungen dieser Gruppe bedarf es der Weiterentwicklung von Konzepten der Prävention und der Frühintervention: vor allen Dingen Vorsorge, Beratung, Supervision – damit das Ansteigen von Belastungen sowie auch Burnout-Risiken minimiert werden.

Angesichts dieser vielfältigen Herausforderungen sind zahlreiche Optionen für das zukünftige Handeln in Wissenschaft und Praxis denkbar. Für die Herausgebenden kondensieren sich diese auf vier zentrale Schritte:

Interdisziplinäre Verschränkung in der Forschung

Im Hinblick auf psychische Belastungen im Kontext Beruf und Arbeit wird in Summe ein erhebliches Forschungsdesiderat sichtbar. Dies erlebten die Herausgeber des Bandes schon bei der Frage der Autorenfindung. Es zeigt sich hier eine erkennbare und vorhandene Expertise – die Decke jedoch erweist sich bisher angesichts der Größe der Thematik als recht dünn. Dasselbe gilt für die Vernetzung dieser wissenschaftlichen Szene sowie entsprechender Publikationsorgane wie Fachzeitschriften. Das Spektrum der Bedarfe reicht von der Theorieentwicklung über Grundlagenforschung, Implementation und Evaluation von Konzepten und Maßnahmen bis zur formativen Evaluation institutioneller Entwicklungen.

Interinstitutionelle Verschränkung in der Handlungspraxis

Handlungskonzepte sind in unterschiedlichem Maße vorhanden, aber in jedem Fall deutlich zu wenig systematisiert. Dies ist auch mit dem „Dschungel“ an Maßnahmen im Feld der Teilhabe an Arbeit und Beruf zu begründen, der, gerade auch im Zuge der Bemühungen um eine stärker inklusive Unterstützung, schon sozialrechtlich nochmals dichter geworden ist. Psychische Belastungen bilden hier eine Art „Querlage-Fokus“ im biografischen Längs- wie Querschnitt und werden eher vereinzelt bearbeitet denn koordiniert, etwa im Gefüge der sozialrechtlichen Grundlagen für „inklusive“ Arbeits- und Berufshinführung, Benachteiligtenförderung und Berufliche Rehabilitation. Dabei geht der Fokus beispielsweise vieler etablierter, wenn auch aktuell umstrittener Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zunehmend stark in Richtung des hier beleuchteten Themas und entsprechender Zielgruppen. Von daher lohnt es sich,

einen Blick „über den eigenen Tellerrand zu wagen“, Konzepte aus anderen biografischen Etappen zu sichten, zu bewerten und gegebenenfalls für das eigene Handlungsfeld zu adaptieren.

Identifikation psychischer Belastungsmomente

Impulse für die Zukunft kann auch von der hier eingenommenen interaktionistischen Perspektive ausgehen: Psychische Belastung „in der Person“, als in ihrem Erleben „belastet“, kann und darf nicht gegen Belastungen durch die Umstände, etwa die Arbeitsbedingungen, ausgespielt werden. Es wird noch stärker vonnöten sein, beide Seiten und diese zudem in ihrer interaktionistischen Verschränkung zu betrachten. Der reine – und aktuell verbreitete – Blick auf die Barrieren von außen, die es zur Seite zu räumen gälte, ist ein wichtiger, aber nicht der einzig notwendige und mögliche, um mehr gesellschaftliche Teilhabe im Hinblick auf psychische Belastungen zu eröffnen. Hierfür bedarf es unter anderem der Weiterentwicklung solider diagnostischer Möglichkeiten und Instrumente, um Belastungen – aufseiten der Person wie der Umstände und Bedingungen – möglichst früh identifizieren zu können. Dies reicht von der Sensibilisierung bis hin zu systematisierten und evaluierten diagnostischen Verfahren. Zugleich muss dieses diagnostische Handwerkszeug mit Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung verknüpft sein.

Professionalisierung und Multiprofessionalität

Neben all dies muss auch die Frage der Professionalität und der Professionen gestellt werden: Mit Blick auf psychische Belastungen bedarf es hier der Sensibilisierung für dieses Themenfeld „in der Fläche“ der relevanten Professionen – aber auch der Qualifizierung von Spezialisten und von Subexpertise sowie der gezielten Verfügbarkeit dieser Gruppen in den Institutionen, damit im Hinblick auf Diagnostik und Unterstützung vertiefende Analysen und die Implementierung von Handlungskonzepten ermöglicht werden: Psychologinnen und Psychologen, Psychiater:innen, aber auch (rehabilitations-)pädagogisches Personal wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen sind hierbei vonnöten.

Die Frage psychischer respektive seelischer Gesundheit ist kein singuläres Phänomen einer spezifischen biografischen Phase. Vielmehr ist dies eine lebenbegleitende Daueraufgabe. Bildungs- und Arbeitsprozesse können hier eine problematische Rolle spielen, aber ebenso unterstützend wirken. Im Hinblick auf den letztgenannten, primär präventiv wirkenden Fokus bedarf es zukünftig einer stärkeren Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren, Institutionen und Professionen in Forschung und Praxis. Der vorliegende Band liefert hierzu hoffentlich einen (weiteren) Impuls.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

PD Dr. phil. **Viktoria Arling**, Professurvertretung des Lehr- und Forschungsgebiets Gesundheitspsychologie, Institut für Psychologie, RTWH Aachen, Jägerstraße 17–19, 52066 Aachen

Dr. phil. **Jana F. Bauer**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Lehrstuhl Arbeit und berufliche Rehabilitation, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln

Prof. Dr. phil. **Menno Baumann**, Lehrgebiet Intensivpädagogik, Soziale Arbeit – Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe, Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Geschwister-Aufricht-Straße 9, 40489 Düsseldorf

Prof. Dr. med. **Thomas Becker**, Seniorprofessur, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie Universitätsklinikum Leipzig – AöR, Semmelweisstr. 10, 04103 Leipzig

Prof. Dr. phil. **Werner Bleher**, Professor für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, PH Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Dr. phil. **Lena Bömelburg**, ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Otto-Hahn-Straße 6, 44227 Dortmund

M.Sc. **Matthias Bottling**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse, Universität Hohenheim, Fruwirthstraße 47, Kavaliershaus 1, 70599 Stuttgart

Dr. phil. **Anita Buchegger-Traxler**, Externe Lektorin an der Johannes Kepler Universität Linz, School of Education, Science Park 5, Altenberger Straße 69, 4040 Linz (Österreich)

Assoz. Prof. Mag. Dr. phil. **Helga Fasching**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Sensengasse 3a, A-1090 Wien

Dipl.-Psych. **Christian Gerlich**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Medizinische Psychologie und Psychotherapie im Zentrum für psychische Gesundheit, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Pleicherwall 1, 97070 Würzburg

Prof. Dr. phil. **Stephan Gingelmaier**, Professor im Bereich Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, PH Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

B.A. **Philipp Hascher**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

M. A. **Marie Heide**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Lehrstuhl Arbeit und berufliche Rehabilitation, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln

Prof. Dr. phil. **Karin Heinrichs**, Hochschulprofessorin für Berufliches Lehren und Lernen an der PH Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz (Österreich)

Prof. Dr. phil. **Dietmar Heisler**, Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

M. Sc. **Sven Hohmann**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Straße 25, 39576 Stendal

M. Sc. **Sophie C. Holtmann**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Jan Jochmaring, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Prof. i. R. Dr. phil. **Ernst von Kardorff**, bis 2016 Lehrstuhl für Soziologie der Rehabilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin, bis 2020 Senior Researcher dortselbst und seither Mitinhaber der *Berliner Werkstatt für Sozialforschung* (UG), Friedrich-Franz-Str. 36, 12103 Berlin.

Prof. Dr. phil. **Tobias Kärner**, Professor für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse, Universität Hohenheim, Fruwirthstraße 47, Kavaliershaus 1, 70599 Stuttgart

M. Sc. **Heike Kemter**, Klinische Psychologin und Ansprechpartnerin für Blaufeuer in Nürnberg, Schleswiger Straße 101b, 90427 Nürnberg

Dr. phil. **Jens Knispel**, Mitarbeiter am Lehr- und Forschungsgebiet Gesundheitspsychologie, Institut für Psychologie, RWTH Aachen, Jägerstraße 17–19, 52066 Aachen

Hans-Walter Kranert, Akad. Oberrat am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Walter Krug, Vorstandsmitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, Berlin / Gesamtleiter des B.B.W. St. Franziskus Abensberg, Regensburger Straße 60, 93326 Abensberg

M. Sc. **Lorenz Leven**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Klinische Epidemiologie und Biometrie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Josef-Schneider-Straße 2, 97080 Würzburg

Martin Mertens, Vorstandsmitglied im Bundesverband Produktionsschulen, Annastraße 11, 34119 Kassel

Prof. Dr. phil. **Matthias Morfeld**, System der Rehabilitation, Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Straße 25, 39576 Stendal

Prof. Dr. phil. **Mathilde Niehaus**, Professur für Arbeit und berufliche Rehabilitation an der Universität Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln

Dr. phil. **Irmgard Plößl**, Abteilungsleiterin Berufliche Teilhabe im Rehabilitationszentrum Rudolf-Sophien-Stift, Schockenriedstraße 40, 70565 Stuttgart

Prof. MA. Dipl.-Päd. **Wilfried Prammer**, PH Oberösterreich – Linz, Institut für Inklusive Pädagogik, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz

Prof. Dr. phil. em. **Günter Ratschinski,** Leibniz Universität Hannover, Welfengarten 1, 30167 Hannover

Dr. phil. **Nancy Reims**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Erwerbslosigkeit und Teilhabe am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg

Prof. Dr. med. **Marcel Romanos**, Klinikdirektor Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie Universitätsklinikum Würzburg, Margarete-Höppel-Platz 1, 97080 Würzburg

Susanne Schemmer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

Guido Schmidt, Referent Bildung in der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (BAG WfbM), Sonnemannstraße 5, 60314 Frankfurt/M.

Prof. Dr. phil. **Michael Schuler**, Professor für Forschungsmethoden in den Gesundheitsberufen an der Hochschule für Gesundheit Bochum/Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Klinische Epidemiologie und Biometrie, Julis-Maximilians-Universität Würzburg, Josef-Schneider-Straße 2, 97080 Würzburg

Dr. phil. **Veneta Slavchova**, Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Gesundheitspsychologie, Jägerstraße 17–19, 52066 Aachen

Dirk Sponholz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik, Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten, Universität Koblenz Landau, Xylanderstraße 1, 76829 Landau

Prof. Dr. phil. **Roland Stein**, Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Prof. Dr. med. **Katarina Stengler**, Direktorin des Zentrums für Seelische Gesundheit, Chefärztin der Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie im Helios Park-Klinikum Leipzig, Strümpellstraße 41, 04289 Leipzig

Dr. phil. **Anita Tisch**, Leiterin der Fachgruppe „Arbeitszeit und Organisation“ in der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Friedrich-Henkel-Weg 1–25, 44149 Dortmund

Prof. Dr. phil. **Silke Tophoven**, Sozialpolitik, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Hochschule Düsseldorf, Münsterstraße 156, 40476 Düsseldorf

Prof. Dr. med. **Timo D. Vloet**, Leitender Oberarzt der Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie Universitätsklinikum Würzburg, Margarete-Höppel-Platz 1, 97080 Würzburg

Prof. Dr. phil. **Heiner Vogel**, Leiter des Arbeitsbereichs Medizinische Psychologie und Psychotherapie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Pleicherwall 1, 97070 Würzburg

M.Sc. **Julia K. Weiß**, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse, Universität Hohenheim, Fruwirthstraße 47, Kavaliershaus 1, 70599 Stuttgart

Prof. Dr. phil. **Karl Wilbers**, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Postfach 3931, 90020 Nürnberg



Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen, 2
2021, 456 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6251-8
Auch als E-Book

Anna Riedl, Hans-Walter Kranert, Roland Stein

Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne

In der bundesweiten Studie wurden erstmals Daten zum Angebot beruflicher Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen erhoben und analysiert. Im Fokus stehen die harmonisierten Bildungsrahmenpläne (hBRP) zur beruflichen Bildung behinderter Menschen, die auf dem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2010 basieren.

Untersucht werden vier Aspekte: das Verständnis von beruflicher Bildung in den Werkstätten, die Zielgruppe hinsichtlich Alter, Behinderungsform, Schul- und Berufsabschlüssen, die Rahmenbedingungen zum individuellen Lernen in den Werkstätten sowie die Identifikation von Bildungsverläufen und -ergebnissen. Evaluation und Analyse der Daten aus 20 Werkstätten ermöglichen es, den beruflich orientierten Bildungsprozess von Menschen mit Behinderungen umfassend zu betrachten, Implementierungschancen zu analysieren und Zukunftsperspektiven einzuschätzen.

Der Band enthält die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten für behinderte Menschen“ (EVABI).

wbv.de/wbe





Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen, 3
2021, 272 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6770-4
E-Book im Open Access

Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung

Aus welchen Gründen brechen Menschen mit Behinderungen eine Berufsausbildung ab? Am Beispiel einer Einrichtung der Beruflichen Rehabilitation haben die Autor:innen des Bandes die Gründe für Dropout analysiert.

In der Pilotstudie wird die Situation von Dropout im Berufsbildungswerk Würzburg systematisch untersucht. Die Autor:innen entwickeln aus ihren Erkenntnissen ein Screeninginstrument zur Erfassung des individuellen Dropoutrisikos. Darüber hinaus arbeiten sie Theorie und Diskussionsstand zum Themenfeld auf und stellen den aktuellen Forschungsstand dar.

Zusammen mit weiteren Handlungsempfehlungen erhalten Einrichtungen in der beruflichen Rehabilitation damit wertvolle Hinweise zum Umgang mit Dropout, die zugleich für die Bemühungen um Teilhabe an Beruflicher Bildung insgesamt relevant sind. Auch werden Impulse für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung generiert.

wbv.de/tba



Eine Ausbildung meistern, am Erwerbsleben teilnehmen: Das ist angesichts psychischer Belastungen sehr herausfordernd. Und auch für die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen erwächst aus den vielfältigen Symptomatiken die Aufgabe, Unterstützungsmaßnahmen individuell zu gestalten.

In dem interdisziplinär angelegten Band wird psychische Belastung erstmals als Querschnittsphänomen aus unterschiedlichen Fachperspektiven betrachtet. Autorinnen und Autoren aus Berufspädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie und Sozialpsychiatrie diskutieren die nachschulischen beruflichen Bildungsprozesse und Unterstützungsangebote zur Teilhabe am Erwerbsleben.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert,** Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.



ISBN: 978-3-7639-6772-8

wbv.de

wbv Publikation